الكلية المتعددة التخصصات
الناظور

جامعة محمد الأول
وجدة

بحث لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية

الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية)

من إنجـــــاز:
بوخـــدو بشرى ٠٠١٧١٢٩
السحاب يامنة ٠٠١٥٤٥٤

تحت إشراف الدكتور:
خاليد حسني

مساق: اللسانيات

السنة الجامعية: ٢٠١٤-٢٠١٥

إهداء من شبكة الألوكة www.alukah.net

بسم الله الرحمن الرحيم

{إنا أنزلناه قرآنا عربيا لعلكم تعقلون}

{يوسف:الأية2}

كلمة شكر

بسم الله والصلاة والسلام على رسول الله،

وبعد نتوجه بأسمى آيات الشكر والامتنان إلى كل الذين أسهموا في إخراج هذا البحث إلى حيّز التنفيذ، فكانوا نورا يضيئ الظلمة التي خيمت على طريقنا أحيانا؛ إلى رفيقي دربي والديّ الغاليين، إلى روحي شريكتي في هذا العمل بشرى اللذين قدر أن لا يريا باكورة أعمال نسمتهما التي اختار لها من اليتم ما اختاره لأعزّ أصفيائه وأخلص خلّصه عليه الصلاة والسلام، إلى الشموع التي ذابت في كبرياء لتنير خطوات دربنا، وتذلل الصعاب في وجوهنا فكانوا رسلا للعلم والأخلاق، وفي مقدمتهم الأستاذ المشرف حسني خاليد، وكل طاقم التدريس في الكلية المتعددة التخصصات بسلوان، وأخص بالذكر الاساتذة الفضلاء :د علي صديقي، و د: أبو عبد السلام الادريسي اللذين سهرا على تأطيرنا وتوجيهنا.. و د: فريد أمعضشو الذي استفدنا كثيرا من مكتبته الشخصية وأبحاثه.. الشكر موصول كذلك لكافة الأطر التربوية في مؤسسة "بدر والمسيرة "الثانويتين الاعداديتين والثانويتين التأهيليتين "الحساني والفيض" والأستاذ علي الدراوي الذي كان له الفضل في إخراج البحث في هذه الحلة.

0-مقدمة:

الحمد لله الذي لولاه ما جرى قلم، ولا تكلم لسان، والصلاة والسلام على النبي العدنان، أفصح الناس لسانا وأوضحهم بياناً وعلى آله وصحبه أجمعين .... جعلنا الله ممن اقتفى أثره وأحيا سنته...

وبعد:

من خلال تتبعنا لنتائج البكالوريا كل سنة لاحظنا أن تلك الخاصة بتلاميذ شعبة الأدب تصنف في ذيل القائمة، وفي محاولة لرصد مكمن الثغرة التي تفرز هذه النتائج قمنا بدراسة ميدانية، بعنوان: "**الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية)**"، وقد انصب هذا البحث على رصد المشاكل التي يواجهها تلاميذ السلكين في تعلم قواعد وأساليب اللغة العربية باعتبارها عصب الشعبة .

وتكمن أهميته في كونه جاء استجابة لرصد إشكالية، فحاول فكّ مستغلقاتها، والتفكير في حلول للخروج منها، كما أنه من البحوث النادرة التي ينجزها طلبة الكلية لذلك سيكون إضافة نوعية في أرشيف دراساتها، هذا بالإضافة إلى أنه كان عملا ميدانيا ينطق بلسان الواقع، وقد انطلق من فرضيات مفادها أن التلميذ هو السبب الرئيسي لوقوعه في الخطإ اللغوي ذلك أن معظم المدرسين والآباء يشتكون من إهمال **أبناءهم** للدراسة وانصرافهم عن الكتاب إلى المغريات التي أضحت تقدمها التكنولوجيا، من وسائل التواصل الاجتماعي وغيرها، بالإضافة إلى الاعتقاد بأن الخطأ الإملائي هو الأكثر شيوعا بين التلاميذ...ويتمحور حول سؤالين أساسيين: ما تفسير الضعف الذي أضحى يهيمن على مستوى التلاميذ لغويا؟ وأين يكمن الخلل الذي يعتري عملية اكتساب اللغة؟

وبما أن القضية التي يتناولها متجذّرة في الدرس اللغوي منذ القدم، افتتح البحث بفصل نظري يؤطّر لمفهوم الخطإ من مختلف جوانبه، حيث تناولنا الخطأ في الدرس العربي القديم بمفهوم اللحن، وفي هذا الإطار عرفنا المصطلح بمختلف تمفصلاته، وقدمنا لائحة بأسماء الكتب التي تناولته، وأهم المواقف منه ثم انتقلنا لدراسة المفهوم في الدرس

اللغوي الحديث بشقّيه اللساني والديداكتيكي في المبحث الثاني؛ فعرفناه وقدمنا بعض الآراء حوله من المنظور الأول، ونبذة عن بيداغوجيا الخطأ من المنظور الثاني، أما من الناحية الميدانية، فقد طبقنا الدّراسة على عينة تنتمي لأربع مؤسسات؛ اثنتين لكل سلك تعليمي **(الثانوي الإعدادي والثانوي التّأهيلي)**، موزعة بالشكل التالي: مئة واثنان وأربعون تلميذاً بالمستوى الثاني إعدادي، ومئة بالمستوى الثالث بنفس المسلك، ومئة وثلاثة تلاميذ في مستوى الأولى بكالوريا، وستّون تلميذاً بالسنة الختامية للبكالوريا، وقد أخضعت هذه العينة لاختبارات في الدرس اللغوي حسب مضامين برنامج كل مستوى على حدة، كما قمنا بتصحيح ما يقارب أربع مئة وخمسة موضوعٍ إنشائيٍ إذا جمعنا المستويات مع بعضها، وبما أن البحث يركز على الأسباب الكامنة وراء أزمة اللغة، فإننا قمنا بتوزيع سبعين استمارة على أساتذة بالسّلكين، تحتوي على أسئلة من صميم محاوره، محاولين بذلك الوقوف على جميع الأسباب المؤدية لوقوع التلميذ في الخطإ اللغوي، متوسّلين بمنهج يقوم على الوصف والتفسير، وبعد جمع المعطيات قمنا بجردها وتصنيفها أفضت لنتائج حاولنا شرحها وتحليلها وفق مبادئ منهج تحليل الأخطاء، والاستدلال على بعضها بصور وآراء قمنا بجمعها أثناء العمل الميداني، وقد تضمن هذا البحث فصلا بعنوان: **"جرد وتصنيف لأخطاء عينة الدراسة"**؛ والذي ضم الأخطاء التي تتكرر عند تلاميذ كل سلك، وكل مستوى على حدة بالاستعانة بجداول ومبيانات قدّمت أعدادا ونسبا مئوية مضبوطة حول الظاهرة ، ثم أتبعناه بفصل بعنوان: **"الخطأ اللغوي؛ الأسباب والحلول"**، حيث قدمنا مبحثا بعنوان: أسباب الوقوع في الخطإ اللّغوي، ولواقعيّة البحث؛ افتتحنا المبحث بمطلب يتضمن أسباب الوقوع في الخطإ اللغوي في ضوء تحليل الاستمارات، وأردفناه بآخر يختزل باقي الأسباب التي صنفناها إلى؛ ذاتية تتعلق بالتلميذ، منهجية ترتبط بالبرنامج وطريقة تقديمه، ومؤسساتية تهم الفضاء التربوي، والمنظومة التعليمية ككل، لنختم بمبحث تحت عنوان: **"الحلول المقترحة للتخفيف من ظاهرة الخطإ اللغوي"**، وأتبعنا المبحث بمحور يتضمن صوراً تؤطّر لبعض القضايا التي يثيرها البحث.

وقد أسفرت هذه الدراسة عن نتائج يمكن إجمالها في:

- ✓ أن قضية الخطإ لا مفرّ منها في العمليّة التعليميّة التعلُّمية.
- ✓ الخطأ مسؤولية الجميع وليس التلميذ وحده كما كنا نعتقد.
- ✓ قطاع التعليم في بلدنا يعيش إكراهات جمّة كان لها إسهام عظيم في استفحال الظاهرة وشيوعها.
- ✓ الأخطاء الإملائية ليست الوحيدة الشائعة بين تلاميذ السّلكين إذ أن كثيرا منهم يذكّر المؤنّث ويجمع المفرد، ويستنجد بالعامية عند العجز عن التعبير عن أفكاره.
- ✓ الخطأ ينجم عن وقوع خلل في عملية اكتساب وتلقي المادة اللغوية، فينعكس ذلك على الأداء
- ✓ الفوضى اللغوية التي تعيشها المنطقة من أهم أسباب الوقوع في الخطأ.
- ✓ تخلي المؤسسات الاجتماعية من أسرة، ومسجد وإعلام عن دورها تنجم عنه عادات سلوكية تزيد من حدة الظاهرة (الغش).
- ✓ الأداء والانجاز أو الانتاج اللغوي خارج أسوار المؤسسة أهم سبل القضاء على هذه الظاهرة.
- ✓ ضرورة توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية بالخصوص.
- ✓ التخلّص من الظاهرة يقتضي إصلاحاً نوعياً في قطاع التعليم، والإعلام.
- ✓ ضرورة خلق شعبة علوم التربية بمختلف الكليات لتجاوز الإكراهات التي يعيشها قطاع التعليم.
- ✓ ضرورة تخصيص ميزانية للبنيات التحتية بالمؤسسات التعليمية؛ لدورها الفعال في تنمية الملكة اللغوية.

ولم تكن عملية جمع هذه المادة سهلة، مع بساطتها، إذ اعترضتنا بعض الصعوبات، من بينها: تماطل بعض الأطر التربوية؛ إذ دفعتنا إحدى المدرسات لتطبيق الاختبار مرة ثانية، وفي السياق نفسه رفض مدرس آخر فكرة إخضاع تلاميذه لاختبار في دروس الدورة الأولى بذريعة أنهم ينسون ما تلقّوه بالأمس القريب؛ ما ألزمنا

بوضع اختبار آخر يستجيب لهذا الشرط، وقد أدى ذلك كله في النهاية إلى تعدد المعطيات واختلافها، فوجدنا صعوبة في حصرها والربط بينها، وكان مجهود العمل الميداني ليذهب هدراً لولا إرشاد الأستاذ المشرف، خصوصاً وأننا تعمدنا اختيار عينة كبيرة الحجم للوقوف على مختلف تفاصيل القضية المطروحة، بالإضافة إلى عدم تفاعل بعض أفراد العينة (التلاميذ)مع الدراسة حيث عمد تلميذٌ في إحدى المؤسسات الثانوية التأهيلية إلى رسم مسجدٍ على ورقة الإجابة وكتابة عبارة: **"أقسم لك بالله أنني لم أفهم شيئا"**، في حين قام بعضهم بالاحتفاظ بورقة الإجابة ما أرغمنا إلى تكرار التجربة في غير ما مرة لاستيفاء العدد المطلوب، هذا ناهيك عن الفقر المهول في مصادر المعرفة الذي تعرفه مكتبة الكلية بشكل خاص والمنطقة بشكل عام فلولا مساعدة بعض الأساتذة الكرام الذين أمدونا بمصادر من خزاناتهم الخاصة لما كان اكتمل هذا العمل.

عموما لكل بحث صعوبات ولولاها لما سمي كذلك، فالحمد لله الذي منّ علينا بنعمة إتمام هذا العمل المتواضع الذي نأمل أن تحمل صفحاته إضافة إلى ما سبقه من البحوث.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على إمام المرسلين.

1-0: تمهيـــــــــد:

يقول **الثعالبي** رحمه الله: "أما بعد حمد الله على آلائه، والصلاة والسلام على محمد وآله، فإن من أحب الله، أحب رسوله المصطفى صلى الله عليه وسلم ومن أحب النبي العربي، أحب العرب، ومن أحب العرب، أحب اللغة العربية التي بها نزل أفضل الكتب، على أفضل العجم والعرب، ومن أحب العربية عني بها وثابر عليها، وصرف همّته إليها. ومن هداه الله للإسلام، وشرح صدره للإيمان، وآتاه حسن سريرة فيه، اعتقد أن محمداً صلى الله عليه وسلم خير الرسل، والإسلام خير الملل، والعرب خير الأمم، والعربية خير اللغات والألسنة. والإقبال على تفهمها، من الديانة؛ إذ هي أداة العلم، ومفتاح التفقّه في الدين، وسبب إصلاح المعاش والمعاد. ثمّ هي لإحراز الفضائل، والاحتواء على المروءة وسائر أنواع المناقب، كالينبوع للماء، والزّند للنار، ولو لم يكن في الإحاطة بخصائصها، والوقوف، على مجاريها ومصارفها، والتبحّر في جلائلها ودقائقها، إلاّ قوة اليقين في معرفة إعجاز القرآن، وزيادة البصيرة في إثبات النبوة التي هي عمدة الإيمان، لكفى بهما فضلاً يحسن أثره، ويطيب في الدّارين ثمره". [1]

اللغة خاصية إنسانية، حفّتها العناية الربانية منذ القدم إذ خصّ بها سبحانه عز وجل أعقل وأعظم مخلوقاته شأنا، ولم تحظ كل الألسنة بهذه الأهمية، فقد كانت العربية الأعلى مقاماً والأسمى مكانة؛ حيث نزل بها أشرف الكتب لذلك كان العرب يعدّونها إرثا مقدّسا فحرصوا على تعليمها لأبناءهم، وتصويبِ من أخطأ، أو اختلق فيها متناً لا يلاءم ما تواضعوا عليه، ولا أدلّ على ذلك من قوله صلـــــى الله عليه وسلم: **"أرشدوا أخاكم فقد ضل"** استكراها واستنكارا منه عليه الصلاة والسلام لوقوع التحريف واللحن فيها .

---

(1)–أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، "فقه اللغة و أسرار العربية"،(المكتبة العصرية صيدا– بيروت، ط:2،1420هـ–2000م)ص:29

ومعروف أنها تستمد سيادتها وبقاءها من اتساع حجم قاعدة الناطقين بها، وسلامة ألسنتهم، وبالنظر إلى المعيار الأخير يشهد واقعنا تقهقرا لغويا خطيرا؛ حيث ضعفت ملكة العرب، وفسد ذوقهم، وتراجعت أرصدة بنوكهم المفاهيمية، والأسلوبية، والبلاغية، كيف لا وقد باتت تعيش جملة من التحديات تبث الضعف في كيانها، فتردّى مستوى أبنائها في الإلمام بقواعدها نطقا وكتابة، بفعل تراجع الإقبال على تعلمها أو الفشل في ذلك، خاصة في ظل السياسات التعليمية التي تنهجُها الدّول العربية التي تعيش هواناً سياسيا، انعكس على باقي القطاعات بما فيها التعليم، أضف إلى ذلك الضغوطات الداخلية التي تنتج عن العرقية المتعددة للعرب؛ فاللهجات تغزو اللغة العربية في عقر دارها، وتسعى للفتك بها، إذ اقتحم الخطأ في الأداء معظم الأنشطة اللغوية لأبناء الأمة العربية؛ فتجد هذا يذكّر المؤنث، والآخر يجمع المفرد والمثنى... وغير ذلك مما ستكشف عنه محاور الدراسة التي نحن بصدد استعراضها والتي جاءت استجابة لإلحاح موضوع الخطإ، الذي أضحى يشكل عقبة في طريق السير السّلس للعملية التعليمية، ووجها من أوجه انسلاخ الأمة عن رمزها العلمي والثقافي...

الفصل الأول:

الخطأ بين الدرس اللغوي القديم والحديث

1: الخطأ بين الدرس اللغوي القديم والحديث.

توطئة:

لأهمية اللغة ودورها الحيوي في تدبير حياة الإنسان وتأمين حاجاته من تحقيق للتواصل اليومي والتعبير عما يخالجه ...حظيت بعناية كبيرة، حيث حاول الدارسون تتبع مختلف القضايا التي تثيرها، خاصة تلك التي تهدد كينونتها، وهنا نال "اللحن"، بوصفه أهم هذه القضايا قسطا وافراً من الدراسة والتي سنحاول في هذا الفصل استعراض بعضاً من معالمها.

1-1: اللحن في الدرس اللغوي القديم؛ مفهومه وأهم قضاياه.

1-1-1: مفهوم اللحن (وروده بمعنى الخطأ).

اللحن لغة:

جاء في **لسان العرب** في مادة (ل–ح–ن):"اللحن ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك (...)، ولحن في كلامه أي أخطأ.

"قال ابن بري وغيره: اللحن ستة معان؛ الخطأ في الإعراب واللغة، والغناء والفطنة، والتعريض والمعنى (...)واللحن الذي هو الخطأ في الإعراب هو العدول عن الصواب".[1]

ويعرفه **المعجم الوسيط** لمجمع اللغة العربية بالقاهرة بقوله :

"(لحن) في كلامه –لحنا: أخطأ الإعراب وخالف وجه الصواب في النحو. فهو لاحنٌ ولحّانٌ ".[2]

وبذلك يظهر جلياً أن مدار كلمة لحن في اللغة على مجافاة الصواب والميل عنه سواء بقصد، أو من غير قصد.

(1)–ابن منظور، (630هـ-711هـ)، "لسان العرب" مادة (ل. ح. ن)؛ (دار إحياء التراث العربي- مؤسسة التاريخ العربي بيروت - لبنان، ط3: 1419هـ-1999م).

(2)–مجمع اللغة العربية بالقاهرة، "المعجم الوسيط" مادة(ل. ح. ن)؛ طبعة إدارة أحياء التراث الاسلامي بدولة قطر، دون ذكر ت. ط

اللحن اصطلاحا:

لا يختلف معنى اللحن في الاصطلاح كثيرا عنه في اللغة، حيث يعرفه صاحب **معجم علوم اللغة العربية** بأنه :"عيب لساني يقوم على تحريف الكلام في اللغة، أو قواعد الإعراب، أو القراءة أو تركيب الجملة...ويتمثل اللحن باستخدام كلمة في غير محلها، أو تبديل في نطق بعض الحروف، أو خطأ في نطق عين الفعل، أو في ضبط حركات الإعراب، أو في استخدام حروف الجر في غير محلها"[1].

فاللحن إذن خلل في عملية الأداء اللغوي على المستوى النحوي، الصوتي أو الدلالي، لكن هذا التعريف إذا ما قورن بتعاريف أخرى نجده قد أغفل جانبا مهما من جوانب اللغة، وهو الجانب الخطّي(الشّكلي)متمثلا في الإملاء، وذلك ما تداركه صاحب كتاب: "**اللحن اللغوي وأثاره في الفقه واللغة** "، إذ يقول في هذا الصدد: "فاللحن كما تبين مما سبق صرف الكلام عن حالته السوية، وقد يكون ذلك الصرف بتغيير شكل الحرف أو تغيير هيئته، أو بتغيير مخرجه أو صفته، فقد عدّ العلماء القراءة بغير تجويد لحناً".[2]

كما تبين من التعريفين؛ اللغوي والاصطلاحي فقد تداول القدماء مفهوم اللحن بمعنى الخطأ في اللغة، ومما يؤشر على ذلك من الموروث الشعري قول الحكم بن عبدل الأسدي في هجاء حاجب عبد الملك بن مروان والي البصرة ليحمل الأمير على إقالته :

ليت الأمير أطاعني فشفيتهُ   من كلّ من يكفي القصيد ويلحنُ[3]

[(1)]-محمد التنوخي، راجي الأسمر، "معجم علوم اللغة العربية"؛ (دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع-بيروت،ط1: 1424هـ -2003م) ص:357.

[(2)]- محمد عبد الله بن التمين، "اللحن اللغوي وأثاره في الفقه واللغة"؛ (دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي، ط2: 1433هـ-2012م) ص:34 نقلا عن الإتقان في علوم القران ج:1، ص:266

[(3)]-ابي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، "الحيوان"؛ (دار الجيل –بيروت، ط:1416هـ-1996م، ج:1، تحقيق عبد السلام محمد هارون) ص:249 .

لكن ذلك لم يكن الموقف الوحيد في هذه القضية، فثمة من يفرق بين المفهومين، حيث يعتبر **أبو هلال العسكري** أن اللحن يكون في اللغة فقط، في حين أن الخطأ قد يكون في اللغة أو في غيرها ويعبر عن ذلك بقوله: "اللحن صرفك الكلام عن جهته، ثم صار لازما لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول والفعل، واللحن لا يكون إلاّفي القول، وتقول لحن في كلامه ولا يقال: لحن في فعله، كما يقال أخطأ في فعله".[1]

ورغم أن الاختلاف في تحديد مفهوم اللحن يظهر بشكل جلي، حيث أن هناك من الدارسين من لم يفرق بين اللحن في اللغة، وفي الاصطلاح إذ منهم من يعتبره بمعنى واحد إلا أن أغلب الدارسين المحدثين تنبهوا لهذا الخلط وحاولوا تجـاوزه.

1-1-2: بداية ظهور اللحن.

معروف أن لكل ظاهرة بدايات وعلامات تؤشر عليها، وفيما يخص اللحن فإن الدرس العربي القديم يربط بوادره الأولى بعدة عوامل نذكر منها:

دخول الأمم الجديدة في الإسلام، يقول **السيوطي** رحمه الله: "وأعلم أن أوّل ما اختل من كلام العرب وأحوج إلى تعلم الإعراب، لأن اللحن ظهر في كلام المتعرّبين من عهد النبي صلى الله عليه وسلم، فقد روينا أن رجلاً لحن بحضرته فقال: "أرشدوا أخاكم فقد ضل"[2]

(1)–أبو هلال العسكري، "الفروق اللغوية"، (دار الكتب العلمية-بيروت، ط1: 1415هـ/1994م، ضبطه؛ أحمد سليم الحمصي)ص: 59.

(2)– جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي،(ت 911هـ)، "المزهر في علوم اللغة وأنواعها"،(دار الكتب العلمية بيروت-لبنان،مجلد2-ج:1، ضبطه وصححه فؤاد علي منصور ط1: 1418هـ/1998م)ص:396-397.

وقالوا إن أول لحن سمع بالبادية: **"هذه عصاتي"** والأصح **"هذه عصاي أتوكأ عليها"**، وأول لحن سمع بالعراق **"حيِّ على الفلاح "** وإنما هو **"حيَّ على الفلاح"**.[1]

في حين ثمة من يرى أن اللحن كان وارداً منذ العصر الجاهلي، حيث نجد صاحب كتاب" **موسوعة اللحن** "يصرح عن ذلك بلفظ صريح بقوله: "لابد من الإيمان بأن بدء إصلاح الخطأ في اللسان كان في العصر الجاهلي أيضا، وكان يتمثل في استبشاع الخطأ وزجر صاحبه ممن يملك الزجر ثم إرشاده إلى التعبير الصحيح، واستمر الإصلاح على هذا النحو من الاستكراه والزجر والتصويب حتى طغى اللحن على الألسنة، ولم يفلح فيه الإصلاح الفردي فكان أول طرق ضبطه ما قام به أبو الأسود من وضع النحو لما سمع اللحن من غير وجه"[2]

ويبدو هذا الموقف معقولا إلى حد كبير، ذلك أنه إذا سلمنا بمقولة أن اللحن ظهر إثر الاختلاط بالأعاجم، فإن ذلك يقود تلقائيا إلى التسليم بهذا القول لأن الحجاز ولموقعها الجغرافي، ومكانتها المميزة آنذاك بين شعوب العالم، كانت محجّ كل أجناس البشر، وبالتالي فالتعامل مع الأعاجم كان وارداً منذ الأزمان الغابرة، فالتأريخ لهذا التعامل يقترن بالتأريخ للحن بالضرورة.

3-1-1: الموقف من اللحن.

استكره العرب القدامى اللحن واعتبروه دخيلا يهدد ثقافتهم، وموروثهم اللغوي فسعوا للقضاء عليه، وقد استدعى هذا الاستنفار؛ أحيانا التّحسيس بخطر ذلك الوباء الذي صار يهدد نسق اللغة بترشيد كل من ضل، بل لن نبالغ إذا قلنا أن الأمر كان يتعدى ذلك إلى حد زجره أحيانا ومما يؤرخ لهذه القضية ورود كتاب إلى عمر أوله :**"من أبو موسى الأشعري**، "فكتب عمر لأبي موسى بضرب الكاتب سوطا"[3]

---

(1)- ابي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، "الحيوان"؛ (دار الجيل –بيروت، ط:1416هـ-1996م، ج:1، تحقيق عبد السلام محمد هارون) ص:249.

(2)-محمد عمر محمود فضل الله، "أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية"، (بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه" تحت إشراف: عبد الله محمد أحمد، نوفمبر 2009) ص: 12 نقلا عن موسوعة اللحن في اللغة: مظاهره و مقاييسه.

(3)- إميل يعقوب، "معجم الخطأ و الصواب في اللغة" (دار العلم للملايين بيروت –لبنان، ط1: 1983-ط2: 1986)ص: 57.

ومما يعبر عن ذلك أصدق تعبير قول **عبد الملك بن مروان**: "إن الرجل يسألني الحاجة فتستجيب نفسي له بها، فإذا لحن انصرفت نفسي عنها."[1]

فكما يبدو كان موقف العرب القدامى من اللحن واضحا، حيث اعتبروه مرضا فتاكا تفشى في جميع مستويات اللغة، مما جعلهم يتخذون بعض التدابير للحد منه، فقد كان التأليف في النحو أحد الحلول التي لجأ إليها أبو الأسود الدؤلي، بالإضافة إلى قيادة حركات للتصحيح اللغوي تنبه على الأخطاء، وتشير إلى وجه الصواب ما أثمر عشرات الكتب في اللحن.[2]

1-1-4: أهم الكتب المؤلفة في اللحن.

بعد شيوع اللحن وانتشاره على السنة العامة بالخصوص، شعر علماء اللغة بالخطر الذي يهدد نسقها، فكان أن باشروا في تأليف كتب لمواجهة الظاهرة، وفي هذا الصدد يتفق معظم الدارسين واللغويين على أن **الكسائي** (ت189هـ)أول من ألف في اللحن من خلال كتابه "ما تلحن فيه العوام "، لتتوالى فيا بعد مؤلفات حاولت معالجة هذه القضية حسب مناهج تختلف من شخص لآخر، وفيما يلي محاولة لسرد أهم عناوين هذه المؤلفات :

- ✓ "ما تلحن فيه العوام "،للكسائي (189هـ/805م)
- ✓ "ما يلحن فيه العامة "،لأبي زكريا الفراء (207هـ/822م)
- ✓ "ما يلحن فيه العامة"، للأصمعي (216هـ/813م)
- ✓ "ما يلحن فيه العامة "، لأبي نصر احمد بن حاتم الباهلي (213هـ/846م)
- ✓ "إصلاح المنطق"، لأبي يوسف يعقوب بن إسحاق بن السكيت (244هـ/859م)

(1)–المرجع نفسه: (ط2: 1986) نقلا عن سعيد الأفغاني، "من تاريخ النحو"؛ ص: 11.
(2)إميل يعقوب، "معجم الخطأ والصواب" ص. ص :24.

- ✓ "لحن العامة "، لأبي حاتم سهل بن محمد السجستاني (255هـ/862م)
- ✓ "النحو ومن كان يلحن من النحويين"، لأبي زيد عمر بن شبة البصري(262هـ/876م)
- ✓ "أدب الكاتب "،لابن قتيبة (276هـ/890م)
- ✓ "لحن العامة"، لأبي حنيفة أحمد بن داود الدينوري(282هـ/895م)
- ✓ "الفصيح"، لأبي العباس أحمد بن يحي ثعلب (297هـ/904م)
- ✓ "التنبيهات على أغاليط الرواة"، لأبي القاسم علي بن حمزة البصري (375هـ/985م)
- ✓ "لحن العوام"، لأبي بكر الزبيدي(379هـ/990م)
- ✓ "تمام فصيح الكلام"، لأحمد بن فارس(395هـ/1004م)
- ✓ "لحن الخاصة"، لأبي هلال العسكري (بعد 350هـ/1005م)
- ✓ "تثقيف اللسان وتلقيح الجنان"، لابن مكي الصقلي(501هـ/1108م)
- ✓ "المدخل إلى تقويم اللسان"، لابن هشام اللخمي(577هـ/1182م)[1]

رغم جهود العلماء والرصيد الذي ألفوه من الكتب للحد من ظاهرة الخطإ اللغوي، إلا أنه لا زال مستمراً في التفشي والهيمنة

1-1-5: الداعي إلى التأليف في اللحن.

- ديني: يتمثل في السعي إلى الحفاظ على لغة القران الكريم، وحمايتها من التحريف، وأداء نصوصه أداء فصيحا.

-تمجيد العربية ومحاولة رد الاعتبار للحرف العربي وضخ الدم في عروق العروبة المنهكة، وذلك ما يصرح به

(1) اميل يعقوب، "معجم الخطأ والصواب"؛ ط: 1986؛ ص.ص:25-26.

ابن مكي الصقلي (501هـ-1108م)، في كتابه: "**تثقيف اللسان وتلقيح الجنان**"، بقوله : "هجم الفساد على اللسان وخالطت الإساءة الإحسان، ودخلت لغة العرب، فلم تزل كل يوم تنهدم أركانها وتموت فرسانها حتى استبيح حريمها وهجن صميمها، وعفت أثارها وطفأت أنوارها وصار كثير من الناس يخطئون وهم يحسبون أنهم يصيبون وهم لا يشعرون، فربما سخر المخطئ من المصيب...ثم لم يزل الخطأ ينتشر في الناس ويستطير حتى وقع بهم في تصحيف المشهور من الحديث...وتُقرأ كذلك فلا يؤبه إلى لحنها، ولا يُفطن إلى غلطها".[1]

إلا أن ما يلحظ على التأليف في اللحن عند القدماء، أنه لم يكن لغرض تعليمي يحاول استئصال المشاكل التي تعرفها اللغة، بل كان نقديا بالدرجة الأولى، حيث يتخذ من الشعر والنثر مادة للدرس، كما أنه في أغلبه يخلو من استعمال المنهج التقابلي في دراسة الأخطاء وعرضها ومعالجتها.

وفي هذا الصدد يقول الزّبيدي: "ولم يحاول أولئك الذين ألفوا في "لحن العامة"، أن يعللوا لنشوء هذا اللحن...بل كانوا يعيبونه، ويتقززون منه، وينعون على أصحابه وقوعهم فيه".[2]

---

[1] ابن مكي الصقلي، "تثقيف اللسان وتلقيح الجنان "، (دار الكتب العلمية بيروت-لبنان؛ ط1: 1990 م، تحقيق مصطفى عبد القادر عطاء)، ص:15-16.

[2] أبو بكر محمد بن حسن بن مذحج الزبيدي(316_379هـ)، "لحن العوام"؛ (مكتبة الخانجي بالقاهرة- عين شمس، ط2: 1420هـ-2000م)، ص:7

2-1: الخطأ في الدرس اللغوي الحديث.

1-2-1: مفهوم الخطأ.

الخطأ لغة :

جاء في **لسان العرب** لابن منظور (630هـ/711هـ) في مادة (خ-ط-ء):

"الخطأ والخطاء، ضد الصواب...وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه ...والخطأ ما لم يتعمد والخطئ ما تعمد."[1]

وفي **المعجم الوسيط** "(أخطأ): خطئ وغلط (حاد عن الصواب) والخطأ ما لم يتعمد من الفعل و- ضد الصواب".[2]

فمدار كلمة خطأ في التداول اللغوي على عدم إدراك الصواب سواء بقصد أو من غير قصد.

الخطأ اصطلاحا:

يعد **أرسطو** أول من عرف الصواب والخطأ عندما قال:

"القول عما هو كائن بأنه كائن، أو عما هو كائن بأنه غير كائن ،هو قول صائب ؛والقول عما هو غير كائن بأنه كائن، أو عما هو كائن بأنه غير كائن هو قول خاطئ".[3]

ويعرفه **المعجم الفلسفي** بأنه: "تقصير في إتباع القواعد الواجبة خلقيا، أو فنيا، أو علميا أو منطقيا".[4]

(1) ابن منظور، "لسان العرب" مادة (خ. ط. ء)،(ط3: 1419هـ-1999م).
(2)- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، "المعجم الوسيط" مادة (خ. ط. ء)، دون ذكر ت. ط
(3) العربي السليماني، "دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة، مجلة علوم التربية-دورية مغربية نصف سنوية"؛ (منشورات عالم التربية، المجلد الثالث، العدد 24،مارس:2003)ص: 132 .
(4)- جميل صليبا، "المعجم الفلسفي بالألفاظ العربية والفرنسية والانجليزية واللاتينية" ؛(دار الكتب اللبناني بيروت-لبنان ،مكتبة المدرسة 1982م)؛ص530.

كما ورد في معجم: (la lande ,A-1972)

بأنه "حالة ذهنية يجد المرء نفسه أحياناً فيها، وتجعله يعد صائبا ما هو خاطئ عرفا ولدى الناس، وخاطئا ما انعقد الإجماع على صوابه"[1]

فالخطأ بالمعنى الاصطلاحي يتمحور حول خرق القاعدة المتواضع عليها في مجال معين، وثمة من يعتبر الخطأ والغلط بمعنى واحد، إلا أن اغلب اللغويين ميزوا بين المفهومين.

1-2-2: الفرق بين الخطأ والغلط.

قبل الخوض في إبراز الفرق بين المفهومين تجدر الإشارة إلى معنى الغلط.

الغلط لغة:

جاء في **لسان العرب**: "الغلط: أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه...وقال الليث: الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمد".[2]

ويعرفه **المعجم الوسيط** بـ:"(غلط)-غلطاً: أخطأ وجه الصواب...الأغلوطة: ما يغلط فيه، أو ما يغالط به من الكلام المبهم (ج) أغاليط".[3]

فالغلط في اللغة يدل على الفشل في الوصول إلى الصواب، رغم وعي المستهدف بضرورة التخلص منه.

---

(1) مؤلف جماعي، "دراسات نقدية في الكتاب المدرسي"، المقال بقلم د:فريد أمعضشو، "الخطأ في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي"؛(شركة مطابع الأنوار المغاربية-وجدة،ط1: 1433هـ/2012م)ص: 75
(2) ابن منظور، "لسان العرب" مادة (غ. ل. ط)؛ط3: 1419هـ-1999م.
(3)مجمع اللغة العربية بالقاهرة، "المعجم الوسيط" مادة(غ. ل. ط)؛ دون ذكر ت. ط.

الغلط اصطلاحا:

يعرف بأنه: "خروج عن المألوف المتداول، أو فارق عن معيار (nome) معين سواء أكان متعلقا بالاستعمال اللغوي أم بقوانين اللغة وقواعدها الصرفية والتركيبية، أم بإنتاج ملفوظات لغوية أو كلامية. وتتحدد درجة الغلط بقدر انحرافه عن المعيار/القاعدة".[1]

في هذا التعريف يبدو التشابه واضحا بين المفهومين(الخطأ والغلط)؛ إلا أن صاحب المقال لمح في تعقيبه إلى مكمن الاختلاف بينهما بقوله: "سنسوي في هذا البحث، بين المصطلحين المذكورين ناظرين إليهما بوصفهما مترادفين ترادفا نسبيا".[2]

وقد كان التمييز بين المصطلحين وارداً سواء عن العرب أو الغرب، حيث نجد **أبا هلال العسكري** يعبر عن ذلك بقوله: "الغلط وضع الشيء في غير موضعه، ولذلك يجوز أن يكون صوابه في نفسه، في حين أن الخطأ لا يكون صوابا على الإطلاق، فالخطأ ما كان الصواب خلافه، وقال بعضهم: الغلط أن يسهى عن ترتيب الشيء وإحكامه، والخطأ أن يسهى عن فعله أو أن يوقعه من غير قصد له ولكن بغيره".[3]

فمكمن الاختلاف بين الخطأ والغلط حسب أبي هلال العسكري في أن الخطأ مخالف للصواب على وجه الإطلاق، أي أنه عيب في ذات الشيء، في حين أن الغلط ينجم عن سوء تقدير فقط.

ومن المحدثين من سار على نفس النهج ففرق بين الخطأ والغلط باعتماد معايير محددة، حيث نجد **كوردر** ميز بين الأخطاء والأغلاط: (erors and mistakes).

(1) مؤلف جماعي، "دراسات نقدية في الكتاب المدرسي"؛ المقال بقلم فريد أمعضشو؛ (ط1: 1433هـ/2012م) ص:75.
(2) المرجع السابق: ص.ص:75.
(3) أبو هلال العسكري، "الفروق اللغوية"؛(دار الكتب العلمية-بيروت ،ط1: 1415هـ/1994م،ضبطه؛ أحمد سليم الحمصي، ص:67

فأسند الأغلاط إلى الأداء، وجسدها في إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، فأشار إلى أنها قد تصدر عن المتكلمين الأصليين باللغة، وبالتالي لا تنتج عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلم بنظام لغته، خصوصا وأنها تكثر في ظروف التو تر، والتردد، والإرهاق، وميزتها أنها قابلة للتصحيح، لذلك عدّها أقل خطورة من الخطأ الذي ينجم عن مخالفة قواعد اللغة، من طرف القارئ أو المتحدث وذلك لضعف القدرة في اللغة الهدف.[1]

3.2.1:الهدف من التأليف في الخطأ.

على غرار القدماء حاول المحدثون استعراض العوامل الكامنة وراء لجوئهم إلى التأليف في الخطأ، فكان أول أهدافهم هو استرجاع المجد اللغوي وانتشال العربية مما علقت بها من رواسب الانحطاط الذي فرضته الوضعية السياسية، وهذا ما يبرزه **محمد العدناني** في كتابه "معجم الأخطاء الشائعة": " انني لا أرى المجد اللغوي أقل قيمة من المجد السياسي للأمة الصاحية من سباتها العميق، كأمتنا العربية، لذا أنصح جميع قادتنا أن يُوجّهوا اهتماما كبيرا إلى تقوية الفصحى، والإقلال من اللغة العامية في الاذاعة والتلفزيون والمسارح ودور الخيالة (السينما)، وضبط معظم الكتب والمجلات بالشكل التام، حتى تصبح صحّة اللغة ملَكةً لدى القُرّاء."[2]

من هذا المنظور يتضح أن التصدي للأخطاء نابع من الموروث اللغوي وقد صرح بذلك محمد العدناني: " أما الأمور التي ألزمت نفي بها فكثيرة، منها: استكراه بعض ما جاء على لسان الأعراب الاميين من أخطاء، مثل كسر حرف المضارعة...فنحن لا نستطيع الاعتماد على ما قاله جميع الأعراب؛ لأن بعضهم لا يخلو من الغباوة."[3]

من هنا أجمع علماء اللغة العربية على أن **أبا الثناء الألوسي**،(1270هـ/1854م) أول المؤلفين في التصحيح اللغوي في عصرنا الحديث من خلال كتابه، "كشف الطرة عن الغرة"؛ وبعد ذلك توالى سيل من الكتب والمجلات، التي حاولت حصر هذه الأخطاء المرتكبة في الوسط الاجتماعي (إذاعيين- صحفيين- معلمين- متعلمين...).

---

(1) محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"؛ (عمادة شؤون المكتبات-مطابع جامعة الملك سعود، ط1: 1402هـ/1982م)ص: 140.
(2)- محمد العدناني، "معجم الأخطاء الشائعة"، (مكتبة لبنان، ط2: 1913م)؛ ص: 5.
(3)- المرجع نفسه، ص: 5.

وكان الدافع وراء ذلك الارتقاء بمستوى اللغة العربية وابنائها، ونذكر من هذه المجالات التي ذاع صيتها:

"لغة الجرائد"، لإبراهيم اليازجي(ت 1906م).

"تذكرة الكاتب"، لأسعد داغر.

"أغلاط اللغويين الأقدمين"، لأنستاس الكرملي.

"الكتابة الصحيحة"، زهدي جار الله.[1]

ا1-2-4: المعالجة اللسانية للخطإ.

نظر اللسانيون القدامى إلى الخطإ نظرة عدائية حيث اعتبره الفرنسيون: "الوحش الأسود الذي تتحتم مطاردته فسعوا إلى القضاء على البنى والتركيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللغة، وذلك حرصا منهم على سلامة اللغة، وانسجاما مع المقاييس الجمالية التي يتبنونها "[2]

وتعزى هذه النظرة إلى الفكر الذي كان يسود العلوم قبل عصر الأنوار، حيث أن بعضها كان حكرا على الكنيسة ورجال الدين، ومنها علوم اللغة التي لم يكن يتاح للجميع الإلمام بها، حيث كان ذلك من اختصاص أهل الدين. فهذا النفور فرضته المرجعية الدينية للغة، لكن هذه النظرة لم تدم طويلا إذ توالت عدة نظريات ودراسات حول قضايا لغوية عدة بما فيها الخطإ، فظهرت مقاربات لسانية حاولت الإحاطة به:

المقاربة اللسانية التقابلية: التي تنطلق من درجة التشابه بين اللغة الأم، واللغة الهدف أي الأجنبية وترى أنه كلما كان التشابه بينهما كبيرا وواضحاً، كانت التداخلات(les interférences)، والأخطاء ضعيفة والعكس صحيح.

(1)- فهد خليل زايد، "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية"، (دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط: 2006)؛ ص: 69-70-71.

(2) هنية عريف، "أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية".(بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير بجامعة قصدي مرباح ورقلة،2006)؛ ص:76، نقلا عن "تعليم اللغة العربية لغير العرب"، عارف كارخي أبو خضيري، ص: 48-49.

المقاربة السيكولسانية: التي ترجع الأخطاء إلى عوامل نفسية، إذ تتحدث عن الانحباس، واللحن، والكبح، والسياق النفسي وقد أسست هذه المقاربة لعلم أمراض اللغة، الذي يرصد نمو المستويات اللغوية عند المتكلم.

المقاربة السوسيولسانية: التي تفسر الأخطاء بالعوامل الاجتماعية.

فالدرس اللساني أولى الخطأ عناية خاصة، حيث تناوله من مختلف جوانبه، وحاول الكشف عن العوامل الكامنة وراء هذه الظاهرة ففرق بين عوامل ذاتية تتعلق باللغة، وما تتيحه من مرونة التعلم في حال التشابه بين–اللغة الأم (الدارجة مثلا)،باللغة الهدف (العربية)–وما تطرحه من تحديات في حال وجود تباين عميق بين اللغتين سالفتي الذكر.

وأخرى نفسية تتعلق بالمتعلم، وقدراته في اكتساب اللغة، وعوامل خارجية تفرضها الظروف الاجتماعية، والثقافية للمتعلم.[1]

1-2-5: الخطأ في المقاربة الديداكتيكية:

فرض الخطأ نفسه بإلحاح في عملية التعليم والتعلم ،حتى أن البعض عدّ العلم المجال الأنسب له وذلك ما عبر عنه **باشلار** بقوله: "إن المكان المفضل للخطأ هو العلم، إن الخطأ ليس في النشاط العلمي حدثا أو حادثا يمكن إلغاؤه بشيء من الانتباه والحذر، انه سابق وأوّلي، وما الحقيقة في العلم إلا خطأ مصحح أو معدل."[2]

فالخطأ بالنسبة لبشلار أمر لابد من حصوله أثناء التحصيل، ذلك أنه السبيل إلى النمو المعرفي وتجاوز العثرات؛ فهو المنطلق الذي يعتمد عليه لبلوغ الحقيقة وبناء الأفكار العلمية الدقيقة .

(1)- العربي السليماني، "دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة"،(المجلد:3، العدد-24، مارس ،2003 مجلة علوم التربية، دورية مغربية نصف سنوية؛ ص 137

(2)-العربي السليماني، "دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة"؛ ص: 133.

ولم يكن باشلار الوحيد الذي يتبنى هذا الرأي في المسألة، فقد ظهرت عدة نماذج ديداكتيكية تؤطر لمواقف مختلفة من هذه القضية:

النموذج التبليغي أو تصور الرأس الفارغة :"يستند هذا النموذج إلى نظرية التواصل التقليدية التي ترى أن المتلقي لا يتوفر على أفكار فطرية سابقة في الاتصال وتداول الخطاب، وهذا يعني رأس المتعلم فارغة ينبغي ملؤها، ولتحقيق هذا الهدف يكفي أن يكون خطاب المدرس واضحا وأن يكون المتعلم منتبها...حيث يطغى الإلقاء على الحوار، وينعدم إرجاع الأثر، وهذا ما يسميه **دافيد أوزبل** بالتعليم الميكانيكي (appmécanique)، خلافا للتعلم الدال (appsignifiant)".[1]

ويمكن توضيح هذا النموذج انطلاقا من هذه الخطاطة:

الأخطاء في هذا التصور مرتبطة بعدم قدرة التلميذ على استرجاع المعلومات التي شحنت بها رأسه سابقا، أو بعدم توفره على المؤهلات الضرورية، والاستعدادات النفسية، والبنيات الذهنية التي تسمح بتحصيلات وانجازات متزامنة.[2]

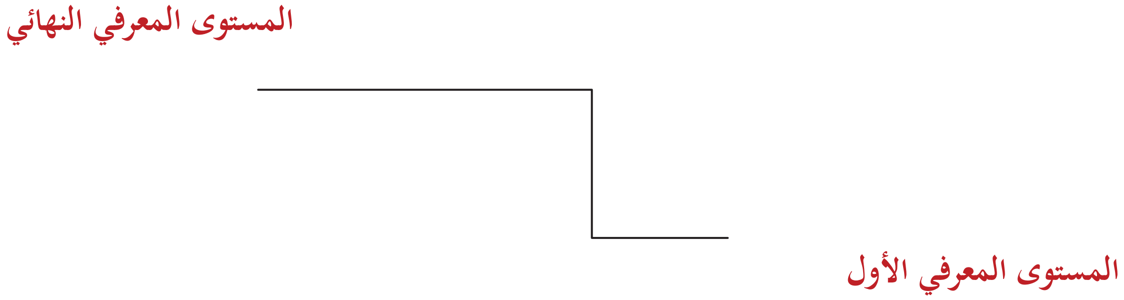
(1) العربي السليماني، "دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة"، ص. ص: 134.
(2) المرجع نفسه: ص135

ما يمكن أن يؤاخذ عليه القائلون بهذه النظرية هو إلغاؤهم للتلميذ ودوره في بناء المعرفة، حيث جعلوا منه مجرد مستهلك للمعلومات لا علاقة له بالإنتاج، وفي ذلك تشييء له وإغفال لمفاهيم تتشكل منها شخصيته المتعلمة (القدرة، والكفاءة، والملكة، والمهارة...)

النموذج السلوكي: ينطلق هذا النموذج من فرضيتين اثنتين هما:

المعرفة الكلية: قابلة للتجزيء إلى معارف جزئية.

التعلم يحصل من خلال تراكم المعارف: ولتفادي الوقوع في الخطأ يلجأ المدرس إلى تقطيع الدرس إلى مقاطع صغرى، والمقطع إلى وحدات، والوحدة إلى عناصر، وذلك انطلاقا من مستويات صياغة واضحة المدراج (niveaux de formulation et paliers d'apprentissage).



تصور المدرجات الصغرى

وميزة هذا التصور أنه لا يحمل التلميذ مسؤولية الوقوع في الخطأ وحده بل يرجعها أيضا إلى المدرس، والمقررات ومناهج التدريس المتبعة، ما يحتم العودة إلى التسلسل المتبع في تقديم المادة وتعديلها لتتناسب والنضج العقلي للتلميذ ،وتيسر عملية الفهم لديه، لكنها تغفل التصورات التي يحملها المتعلم حول ظاهرة أو مفهوم معين.

النموذج التكويني، أو تصور الرأس المملوءة:

يستند هذا النموذج إلى النظرية البنائية، وعلم النفس التكويني؛ ويقوم على دراسة العلاقة بين الذات والموضوع في إنتاج المعرفة، كما تدرس مختلف الميكانيزمات والثوابت التي تحكم سيرورة التعلم...وما يميز هذا التصور هو أنه أعطى الخطأ وضعا استراتيجيا، فلم يلحقه بالتلميذ ولا بالمقرر بل عُدّ ضرورياً لسيرورة التعلم، ودليلا على امتلاك المتعلم للقواعد البنائية.[1]

– نموذج الديداكتيك المعيارية:

تنظر الديداكتيك المعيارية إلى الخطإ على أنه شيء يلزم أن يقصى؛ لأن هدف تعليم اللغة هو التمكن من امتلاك قواعدها وضوابطها قصد تجنب الأخطاء.

–نموذج الديداكتيك الوظيفية :تنظر إلى الخطأ على أنه " كشف من إستراتيجية التعلم ...فالأخطاء التي يرتكبها المتعلم هي محاولة لفهم الملفوظات، وإنتاجها وتقوم غالبا على فرضيات وتوقعات ومحاولات لحل المشكلات ...ويقوم هذا التفسير للخطأ على تصور مفاده أن القارئ لا يدرك اللغة بكيفية سلبية وإنما إدراكه آلية لضبط النشاط التكييفي".[2]

(1) العربي السليماني، "دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة"، ص: 134-135

(2) معجم علوم التربية ، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، (منشورات عالم التربية، ط2: 1998،سلسلة:9 و10) ص:118.

1-2-6: الخطأ مبحثا في البيداغوجيا.

بيداغوجيا الخطأ:

هي تصور مُنهج لعملية التعليم والتعلم، يقوم على اعتبار الخطإ استراتيجية فعالة للتعليم والتعلم؛ فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديدكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم(ة) لاكتساب المعرفة أو بناءها من خلال بحثه ، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء. و هو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا لأنه يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة.[1]

وينظر إلى الخطإ نظرة في البيداغوجيا الحديثة نظرة إيجابية، إذ يعتبره "**فرينيي**" مجرد محاولة تشق طريقها نحو النجاح وتتيح إقصاء الأفعال المنجزة صدفة، التي لا تعطي نتائج جديدة

فيما يرى "**باشلار**" بأنه: ليس مجرد تعثر في الطريق، ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة بل إنه نقطة انطلاق المعرفة، ذلك أن المعرفة لا تبدأ من الصفر بل تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل، وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله".[2]

فالمعرفة عند باشلار تبنى عن طريق المحاولة والخطإ، حيث أن المتعلم ينمي قدراته بواسطة تكرار التجربة التي تمكنه من إدراك مكامن الخلل، والثغرات التي اعترت معرفته السابقة. وهكذا تنظر البيداغوجيا الحديثة للخطإ نظرة إيجابية، وتعده نقطة انطلاق التعلم، وحلقة مهمة من حلقات بناء المعرفة بعكس تلك التقليدية التي كانت تصفه بأنه شيء مشوش وسقوط، وسوء فهم لا يستحق الوقوف عنده، لذا ينبغي إقصاؤه وبالتالي اختفاؤه تلقائيا عندما يتمكن المتعلم من الفهم، ما يعني أنه ليس ثمة قبولا للخطإ في العملية التعليمية.

(1) وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ،"الدليل البيداغوجي، للتعليم الابتدائي، بيداغوجيا الخطإ"؛ (مطبعة المعارف الجديدة-الرباط ،ط2،2012)، ص:34.
(2)- "معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"؛ (منشورات عالم التربية،سلسلة: 9 و 10، ط 2:1998)، ص118.

الأبعاد الأساسية لبيداغوجيا الخطإ: ترتكز بيداغوجيا الخطإ على ثلاثة أبعاد أساسية:

✓ **البعد الابستمولوجي**: هو بعد يرتبط بالمعرفة في حد ذاتها؛ بحيث يمكن للمتعلمات والمتعلمين أن يعيدوا ارتكاب الأخطاء نفسها التي ارتكبتها البشرية في تاريخ تطورها العلمي.

✓ **البعد السيكولوجي**: يتجلى في اعتبار الخطإ ترجمة للتمثلات التي راكمتها الذات (ذات المتعلم(ة)) من خلال تجاربها، وتكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم (ة).

✓ **البعد البيداغوجي**: ويرتبط بالأخطاء الناجمة عن عدم ملاءمة الطرائق البيداغوجية لحاجات المتعلمات والمتعلمين، ويمكن معالجته بإتاحة الفرصة للمتعلمات والمتعلمين لاكتشاف أخطائهم ومحاولة تصحيحها بأنفسهم.[1]

- **أنواع الأخطاء**:

وتتخذ الأخطاء المرتكبة أثناء سيرورة التعلم عدة أشكال منها :

✓ **الأخطاء المرتبطة بالمتعلم (ة)**:وهي نوعان:

✓ **الأخطاء المنتظمة(erreurs systématiques)**:

تكون من النوع نفسه أو من أنواع مختلفة، وتتخذ صفة التكرار، وتؤشر على صعوبة في التعلم مرتبطة غالبا بوجود عوائق، أو بعدم امتلاك قدرات وكفايات معينة.

✓ **الأخطاء العشوائية (erreurssaléatoires)**:تكون غير منظمة ترتكب غالبا بسبب سهو أو عدم انتباه أو عدم تذكر

✓ **الأخطاء المرتبطة بجماعة القسم**: وهي نوعان :

(1)- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ،"الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي"(مطبعة المعارف الجديدة-الرباط ط،2: 2009 م)؛ص: 34.

✓ **الخطأ المنعزل (erreurs isolée):**

هو الخطأ الذي يرتكب بشكل انفرادي، أي أن المتعلمات والمتعلمين بعد خضوعهم لسلسلة من التعلمات الموحدة والتقويم التكويني، يتبين أن كل واحد منهم يعاني من صعوبات خاصة، لا يشترك فيها مع باقي أفراد المجموعة.

✓ **الخطأ المعبر أو الدال (Erreursignificative):**

هذا النوع يمس فئة كبيرة من المتعلمين والمتعلمات أو جميعهم، ويحيل على عملية التعليم مباشرة ويؤشر إلى خلل فيها، ويتطلب إعادة النظر في الإجراءات التعليمية المتبعة.

✓ **الأخطاء المرتبطة بالمهمة: (Erreur rapportée à la tache)**

ترتكب هذه الأخطاء في الغالب بسبب سوء فهم ما هو مطلوب إنجازه، وهذا يحيل أيضا إلى إعادة النظر في الأسلوب المتبع في التدريس.[1]

ومجمل القول فإننا عندما ننظر إلى حال اللغة العربية نجد الوهن والضعف قد أصابها فكثرت بها الأخطاء اللغوية، وأخطر ما في المسألة شيوعها وامتدادها إلى ميدان التعليم ورغم الجهود المبذولة قديما وحديثا للتخلص منها إلا أنها لا تزال هاجسا حقيقيا تتخبط فيه الأمة العربية، وهذا راجع لكون الدراسات في هذا المجال لا تحظى بقدر كاف من الأهمية، ولم تحاول الوقوف على الأسباب المؤدية لارتكاب الأخطاء، وإيجاد تفسير لها وحلول مناسبة لتجنبها، وسنحاول في هذا البحث الوقوف على بعض الأخطاء الشائعة من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها للكشف عن مكمن القصور الذي يعاني منه التلميذ.

---

(1)- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي ،"الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي"(ط:2، 2009 م)؛ ص: 34-35

الفصل الثاني:

الدراسة الميدانية

2: جرد وتصنيف لأخطاء عينة الدراسة.

2-1: اللغة بين الاكتساب والتطبيق.

2-1-1:اكتساب اللغة:

مع أن مادة اللغة العربية تحتل حيزاً كبيراً ضمن قائمة المواد المقررة في مختلف المراحل الدراسية،(الابتدائية، الإعدادية، الثانوية)، نلمس عجزاً لدى التلاميذ عن إقامة اللسان الفصيح، والقدرة على تطبيق قواعد اللغة دون الوقوع في أخطاء، أو العجز عن التعبير؛ وذلك ما يؤدي إلى إنتاج نصوص فارغة من حيث المعنى والأفكار.

وإذا ما حاولنا التوقف عند المحطة التي يقع فيها الإنسان في الخطإ نجد أنفسنا في حيرة بهذا الشأن؛ إذ يجرنا الأمر إلى التساؤل: **أيقع الخلل أثناء الاكتساب أم التطبيق؟**

وللإجابة عن هذا؛ السؤال يلزمنا القيام بدراسة حول كيفية اكتساب الإنسان للغة.

يرى "**وسطن**" أن معجم الأصوات اللغوي لدى الطفل، أي المعجم اللفظي، يتكون في البدء انطلاقا من الأصوات التي تصدر تلقائيا عن الطفل وعن طريق الصدفة إلى حد ما. إلا أنه من ثم يخضع للتطوير عبر البيئة الاجتماعية أي بيئة الأهل، بشكل تشريطي، وذلك لأن لأهل يسعون إلى تقريب الأصوات التلقائية من الأصوات اللغوية أو الفونيمات، فما أن يقترب الصوت في الواقع من الكلمة حتى يتم ربطهما بالشيء أو الفعل عبر عملية استبدال الشيء أو الفعل بالصوت أو اللفظة. وتشمل عملية التشريط تنغيم الكلمة وطريقة نطقها. وعلى هذا النحو، يكتسب الطفل شيئا فشيئا استجابة لفظية تشريطية لكل أشياء محيطه الخارجي، فتتولد الاستجابات اللفظية عبر المثير أو الحافز الفيزيائي وتتعزز خلال محاولات الطفل التلفظ بها".[1]

ما يمكن الخروج به من هذا الكلام هو أن اكتساب اللغة لدى الطفل يتأثر بالضرورة بالمحيط الذي ينشأ فيه

(1)-ميشال زكريا ،" قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية" ،(دار العلم للملايين، بيروت،ط1: 1993)؛ ص:73.

هذا عن اكتساب اللغة بصفة عامة أما فيما يخص اكتساب القواعد اللغوية فإن **تمام حسان** يرى بانها تتم عبر ثلاث مراحل، يرتبها على الشكل التالي: "التعرف، والاستيعاب، والاستمتاع".

التعرف: فهو إدراك العناصر اللغوية والتفريق بينها، وربط كل عنصر بوظيفة خاصة تبدو واضحة عند إنشاء التقابل بينها وبين وظائف العناصر الأخرى (...) كإدراك الفرق بين المقصود بصيغتي فاعل ومفعُول ووظيفة كل منهما.

الاستيعاب: فيتخطى العناصر الجزئية ووظائفها إلى فهم أنماط الجمل (...) وذلك كمعرفة الفرق بين الرفع والنصب :

(1) **ما أحسن زيد**

(2) **ما أحسن زيداً**

(3) **قوله تعالى: {قالوا سلاما قال سلام}**

ومعنى ذلك أن الطالب إذا استطاع إدراك العناصر الصوتية والصرفية وإدراك الوظائف النحوية التي تؤديها هذه العناصر، ومعرفة أنماط الجمل واستطاع توظيفها فإنه بلا شك له القدرة على فهم النص الذي أمامه، واستيعابه .**الاستمتاع**: وهو ذاتي في جانبه الأكبر ولكنه ذو روافد ثقافية قوامها مؤثرات الذوق العام. ومن ثم إذا كان تحصيل التعرف والاستيعاب ممكنا من خلال الدرس فقط فإنما الاستمتاع بحاجة إلى المعايشة، والاندماج، والعدوى العاطفية والذوقية، إن صح هذا التعبير.[1]

وليتمكن التلميذ من استيعاب وإدراك كل ما يقدم له، يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط لتطوير كفايته اللغوية منها:

---

(1) -تمام حسان، "التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها"(وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1404هـ/1984م) ص7-8

1-القدرة:

وهي الحالة التي يكون التلميذ فيها متمكنا من النجاح في إنجاز معين: كالقدرة على التحليل، التركيب، المقارنة، التوليف...

والقدرة نشاط فكري ثابت، قابل للنقل في حقول معرفية مختلفة فهي مصطلح يستعمل غالبا كمرادف للمعرفة الفعل؛ فلا توجد أي قدرة في شكلها الخام.

2-**المهارة:**

وهي التمكن من أداء مهمة محدد بشكل دقيق يتسم بالتنافس، والنجاعة، والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث فيها عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية؛ ويكتسبها التلميذ بتقنية المحاكاة، والتكرار، والتعبير الشفوي...كما تستدعي الإتقان والدقة وأساس بنائها التدريب المتواصل والمحكم.

3-**الأداء/الانجاز:**

يعتبر الانجاز ركنا أساسيا لوجود الكفاية، ويقصد به "القيام بمهام في شكل أنشطة أو سلوكيات انية محددة وقابلة للقياس، والملاحظة، وعلى مستوى عال من الدقة والوضوح".(la gendre R.1988)

4-**الاستعداد:**

من مفاهيم علم النفس التربوي ؛ويقصد به مجموعة من الصفات الداخلية، تجعل الفرد قابلا للاستجابة، بطريقة معينة وقصدية" (la gendre R.1988)

أي أنه مؤهل لأداء معين، بناء على مكتسبات سابقة، ولذلك يعتبر الاستعداد دافعا للانجاز، لأنه الوجه الخفي له، وتضاف إلى الشروط المعرفية، والمهارية؛ شروط أخرى سيكولوجية فالميل، والرغبة أساسان لحدوث الاستعداد.[1]

---

(1) إدريس بحوث، خالد البورقادي، "دورة تكوينية في علم النفس التربوي"؛ (الكلية المتعددة التخصصات بالناضور، يوم:2-6-2015)

2-1-2: منهج تحليل الأخطاء:

برز منهج تحليل الأخطاء في سياق مجموعة من الاعتراضات النظرية، والتجريبية على التحليل التقابلي التنبئي الذي يدخل ضمن ميادين علم اللغة التطبيقي، وهو جانب نظري للدراسات اللغوية التقابلية، التي تقوم على تحديد الفروق بين اللغة الهدف واللغة الأولى للمتعلم والتنبؤ بالأخطاء والصعوبات التي يمكن أن تعترض السيرورة التعلمية .

من هنا ظهر هذا المنهج لكونه يتفادى منزلقات التنبؤ بالأخطاء، بل يحللها بعد وقوعها اعتماداً على منهج دقيق ومنظم يمر عبر مراحل:

1- **التعرف على الخطإ**: حيث يقوم المعلم بالنظر إلى الإنتاج اللغوي للطالب، ويحدد مكان الخطإ .

2- **وصف الخطإ وتصنيفه**: أي اكتشاف الأخطاء اللغوية المرتكبة كالحذف، والإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب...

3- **تصويب الخطإ**: أي الإتيان بالجملة الصحيحة بدلاً من الجملة المشتملة على الخطأ.

4- **تفسير الخطإ**: أي الأسباب والعوامل التي جعلت أو أدت بالطالب إلى ارتكاب الأخطاء وكذا المصادر التي يعزى إليها.[1]

ويجري تحديد الأخطاء على كل مستويات الأداء؛ في الكتابة والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة وبدهي أن وصف الخطأ يتم في إطار "نظام" اللغة، بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل في قاعدة من قواعد

(1)- رشدي أحمد طعيمة، "المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"؛ (دار الفكر العربي؛ ط: 1425هـ-2004م)،ص: 308-309.

النظام ...مثلا حين يخطئ متعلم فيكتب كلمة "**كتابة** " مصدر "**كتب**" بهاء "**كتابه**" إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي ،لأنه لا يفرق بين التاء "المربوطة " الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير[1]

وفي هذا الصدد أجريت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، وانتهت إلى أن الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع؛ حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح.[2]

ومن خلال هذه المراحل نجد أن هذا المنهج يساعد على بلورة أهداف العملية التعليمية التعلمية، لأنه يعمل على إبراز الصعوبات والمشاكل اللغوية النحوية والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية، والمعجمية، والإملائية التي يواجهها الدارس؛ كما يبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى ارتكاب الخطإ، وكذا أنجع الوسائل لعلاجها والحد منها، كما يساعد المدرس على اكتشاف القصور الذي يعانيه التلميذ، ومن تم يعمل على تغيير أسلوبه، وطريقته.

وسنحاول معتمدين على المنهج في تصنيف الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ حسب شيوعها وانتشارها في صفوفهم.

---

(1)- عبده الراجحي، ‟علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"؛ (دار المعرفة الجامعية-إسكندرية؛ ط: 1995)، ص:52.

(2)_المرجع نفسه، ص.ص:53 .

2-2: الأخطاء المتكررة عند العينة انطلاقا من الدراسة الميدانية

2-2-1: الأخطاء في اكتساب القواعد اللغوية عند تلاميذ السلك الثانوي الإعدادي:

لقياس مدى استيعاب التلاميذ وفهمهم للدروس اللغوية، تم إخضاعهم لاختبارات تقويمية تشمل أسئلة متعلقة بفهم النص وكذا أسئلة تطبيقية، وقد أدرجنا النتائج المحصل عليها في الجداول التالية:

الأخطاء التي تم رصدها في اختبار لتلاميذ الثانية إعدادي:

تتكون العينة في هذا المسلك من مئة واثنين وأربعين تلميذاً.

		الصواب	النسبة المئوية	الخطأ	النسبة المئوية
أسئلة الفهم	الفكرة العامة	80	56.34 %	66	46.48 %
	تحديد المرادفات	62	43.66 %	76	53.52 %
أسئلة التطبيق	المفعول به	92	64.79 %	50	35.21 %
	المفعول لأجله	31	21.83 %	111	78.17 %
	المفعول معه	41	28.87 %	101	71.13 %
	المفعول المطلق	59	41.55 %	83	58.45 %
	النعت	42	29.58 %	100	70.42 %
	الحال	65	45.77 %	77	54.23 %
	التوكيد	57	40.14 %	85	59.86 %

	خبر كان	57	40.14 %	85	59.86 %
	الاستثناء	69	48.59 %	73	51.41 %
	المثنى	74	52.11 %	68	47.89 %
	جمع المؤنث السالم	67	47.18 %	75	52.82 %
	جمع التكسير	92	64.79 %	50	35.21 %
	الإعراب	50	35.21 %	92	64.79 %

نلاحظ من خلال الجدول تباينا واضحا بين مجموع النتائج المحصل عليها، حيث أن نسبة الأخطاء تفوق نسبة الأجوبة الصحيحة، ما يثبت عمق صعوبة التعلم اللغوي التي يواجهها التلميذ.

اختبار الثالثة إعدادي: تتكون العينة في هذا المستوى من مئة تلميذ.

		الصواب	النسبة المئوية	الخطأ	النسبة المئوية
أسئلة الفهم	الفكرة العامة	43	75.44%	14	24.56%
	المرادفات	53	53%	47	47%
	الضد	24	24%	76	76%
أسئلة التطبيق	اسم المكان	50	65.79%	26	34.21%
	وزنه	46	60.53%	30	39.47%
	إعرابه	33	43.42%	43	56.58%
	اسم الفاعل	31	40.79%	45	59.21%

	نوعه	36	47.37%	40	52.63%
	إعرابه	32	42.11%	44	57.89%
	اسم المفعول	58	76.32%	18	23.68%
	وزنه	48	63.16%	28	36.84%
	إعرابه	7	17.50%	33	82.50%
	صيغة المبالغة	24	60%	16	40%
	نوعها	17	42.50%	23	57.50%
	إعرابها	3	7.50%	37	92.50%
	أسلوب الاستفهام	17	62.96%	10	37.04%
	أسلوب التفضيل	27	45%	33	55%
	صياغته	24	40%	36	60%
	أسلوب الاختصاص	8	29.63%	19	70.37%
	المنادي	35	58.33%	25	41.67%
	نوعه	29	48.33%	31	51.67%
	المضاف	11	18.33%	49	81.67%
	الجمع	26	78.79%	7	21.21%
	الممنوع من الصرف	33	55%	27	45%
	التصغير	10	10%	90	90%
	الإعراب	31	31%	69	69%

من خلال تحليلنا لهذه المعطيات، لاحظنا أن معظم التلاميذ في هذه المرحلة يعانون خللا في توظيف المكتسبات المعرفية وكذا اللغوية بنسب ملفتة للانتباه، خاصة على مستوى الفهم وهذا مؤشر على فقر في الثروة المعجمية للمتلقين، واضطراب في المحصل منها، حيث أن دلالة الألفاظ غير واضحة في أذهانهم مما يعرقل العملية التعليمية التعلمية.

2.2.2-الأخطاء في اكتساب القواعد اللغوية عند تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي:

الأولى بكالوريا آداب وعلوم إنسانية: تتكون العينة من مئة وثلاثة تلاميذ.

	الاستعارة	الإنشاء الطلبي	الإنشاء الغير طلبي	معاني الأمر	معاني الاستفهام	عناصر التشبيه	الدراسة العروضية	
							الأوزان	القافية والروي
الصحيح	30	32	26	76	22	50	38	28
النسبة المئوية	%29.12	31.06%	25.24%	73.78%	21.35	48.54%	36.89%	27.18%
الخطأ	73	71	77	27	81	53	65	75
النسبة المئوية	70.87%	68.93%	74.75%	26.21%	78.64%	51.45%	63.10%	72.81%

ما يمكن استنتاجه من هذا الاختبار أن التلاميذ رغم النضج العقلي والفكري الذي تتطلبه هذه المرحلة، إلا أن النتائج كانت مخيبة للأمل، إذ نجد نسب الأجوبة الخاطئة مرتفعة بشكل ملحوظ

ناهيك عن عدم الاهتمام الذي أظهره التلاميذ في تعاملهم مع الاختبار رغم أن الأسئلة المطروحة كانت واضحة، وفي صميم المادة.

3-2: الأخطاء المتكررة عند تلاميذ السلكين في تطبيق القواعد اللغوية انطلاقا من مادة التعبير والإنشاء.

وبالنظر إلى مستوى التلاميذ في الدروس اللغوية، ولتكون النتائج أكثر دقة وموضوعية، قمنا بالاطلاع على اختبارات الدورة الأولى التي تم إنجازها، وكذا التعبير الكتابي للتلاميذ في كل مسلك لرصد القدرة اللغوية للمتعلم، وما يعتريها من نقائص وثغرات، تحول دون الوصول إلى نتائج ايجابية، وقد اعتمدنا في تصنيف الأخطاء الأكثر شيوعا على المستويات: النحوية، والإملائية، والتعبيرية، والصوتية، والصرفية والنتائج المحصل عليها موضحة في الجداول التالية:

2-3-1:السلك الثانوي الاعداديء:

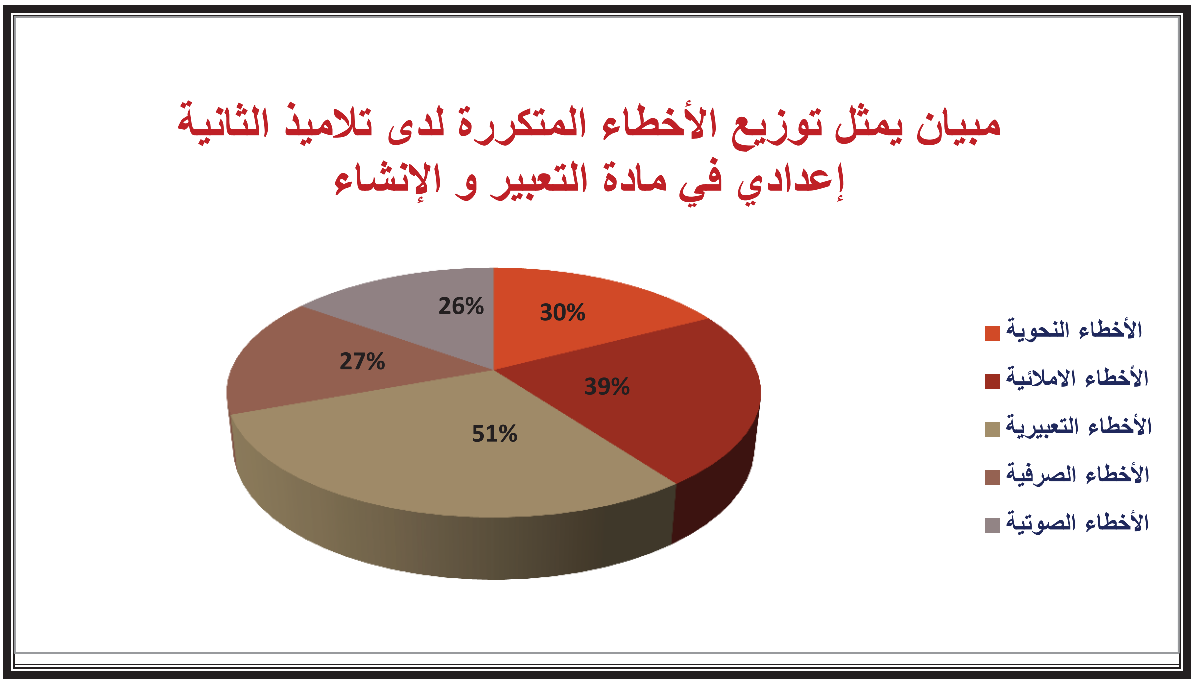
الثانية إعدادي:

		العدد	أمثلة: الخطأ	أمثلة: الصواب	النسبة المئوية
الأخطاء النحوية	1.حروف الجر (وضع حرف بدل آخر)	82	استفاد فيها	استفاد منها	57,75%
	2.إضافة ضمائر	40	رأوني الناس	رآني الناس	28,17%
	3.التنوين	36	مغمن عليه	مغمىً عليه	25,35%
	4.حروف العطف (الإضافة أو الحذف)	37	أملكه أدخره	أملكه و أدخره	26,06%

	5.التقديم و التأخير	38	نفسي سمحت به	سمحت نفسي به	26,76%
	6.التحقيق الإعرابي	41	رجلا طيب	رجلا طيبا	28,87%
	7.إعمال النواسخ	52	كان جالس	كان جالسا	36,62%
	8.حروف النفي والجزم	35	لم يبقى	لم يبق	24,65%
	9.الخلط في توظيف الاسم والمصدر	42	عدم ينفق على نفسه	عدم الإنفاق على نفسه	29,58%
	10. أسماء الإشارة	24	هذا صفة بيتي	هذه صفات بيتي	16,90%
الأخطاء الإملائية	1.التاء المربوطة والمبسوطة	73	مراعات	مراعاة	51,41%
	2.مشاكل الهمزة: 2.1الهمزة على الألف	69	مؤلوف	مألوف	48,59%
	2.2الهمزة على الياء	37	غطإه	غطائه	26,06%
	2.3.الهمزة على الواو	43	مأمرة	مؤامرة	30,28%
	2.4الهمزة على السطر	36	جزؤ	جزء	25,35%
	2.5الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل	49	اخر	آخر	34,51%
	3.قلب بنية الكلمة 3.1تغيير حرف بآخر	52	أمين المؤمنين	أمير المؤمنين	36,62%
	3.2إضافة حرف	66	ونحن السعداء لذلك	ونحن سعداء لذلك	46,48%
	3.3قلب ترتيب الحروف	78	الأمساك	الأسماك	54,93%
	4.أخطاء في وضع النقط: 4.1.حذف النقط	62	إفاقه	إنفاقه	43,66%
	4.2إضافة نقط	46	القفر	الفقر	32,39%
	5.الاشالة	80	وضيفة	وظيفة	56,34%
	6.الخلط بين الذال والدال	30	الابتدال	الابتذال	21,13%
الأخطاء	1.غياب الروابط (حرف و كلمات)	34	إنفاقة نفسه	إنفاقه على نفسه	23,94%
	2.الصياغة الحرفية	49	لاكن	لكن	34,51%
	3.وضع حرف بدل أخر في الكلمة	67	الفراء	الثراء	47,18%

التعبيرية	4.تشويه الكلمة	100	متريحة	مريحة	70,42%
	5.العامية	96	صدعت لي رأسي	أزعجتني	67,61%
	6.التكرار	57	في ذلك الحين وفي ذلك الوقت	في ذلك الحين	40,14%
	7.غموض المعنى	113	فإنني أعدت لك ألف عقاب للسائل المتمني	-----	79,58%
	8.أخطاء في العدد	64	الأحد 9 نونبر	الأحد التاسع من نونبر	45,07%
الأخطاء الصوتية	1.عدم التمييز بين الصوائت	59	استسحاب	استصحاب	41,55%
الأخطاء الصرفية	1.الجمع و التثنية	43	جدي وجدتي رعاهم الله	جدي وجدتي رعاهما الله	30,28%
	2.الإفراد	25	تحب أحفادهم	تحب أحفادها	17,61%
	3.التذكير والتأنيث	45	عثرت رجل الأمن	عثر رجل الامن	31,69%

هناك بعض الأخطاء التي نقصي وجودها، لكنها تعزى إلى العامل الزمني المخصص لمدة الفرض المحروس، كتلك المتعلقة بإسقاط نقط أو حروف من الكلمة، ويعود بعضها الآخر إلى عادة أخلاقية سيئة لدى معظم التلاميذ وهي الغش، والأخطاء التي تؤدي إلى تشويه بنية الكلمة أو قلب حروفها خير دليل عل ذلك، حيث نجدهم أحيانا يخطئون في كتابة كلمات بسيطة و متداولة بينهم في باقي الأنشطة بالشكل الصحيح.

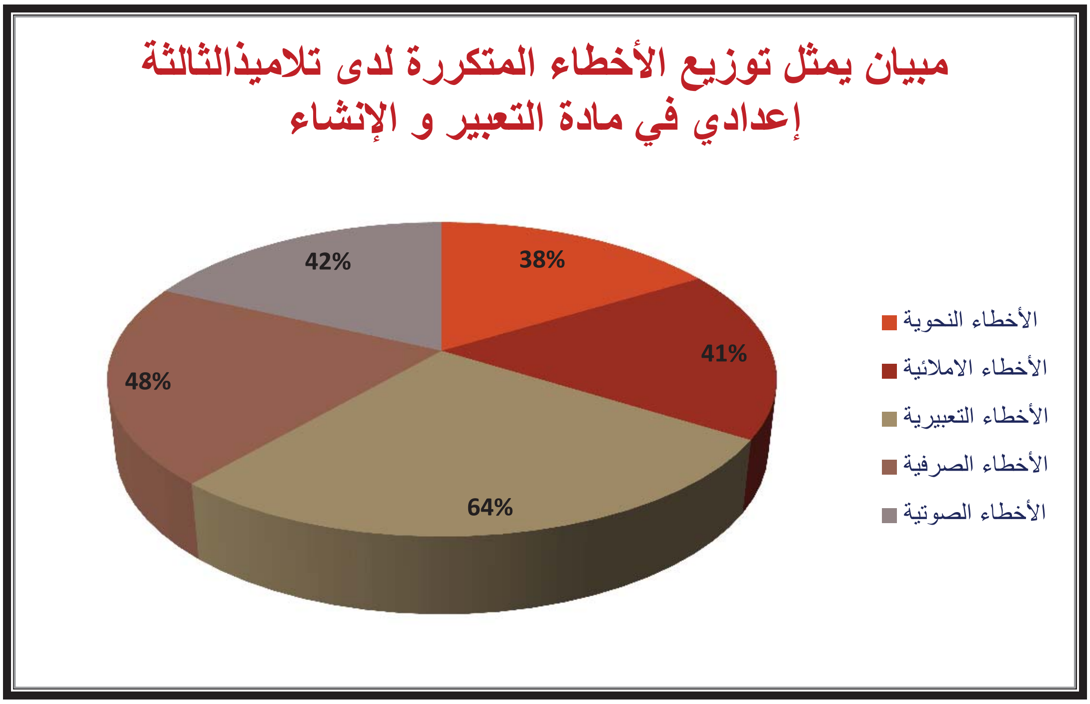


الثالثة إعدادي:

		العدد	أمثلة: الخطأ	أمثلة: الصحيح	النسبة المئوية
الأخطاء النحوية	1.حروف الجر (وضع حرف بدل آخر)	78	حافظوا إلى الوصية	حافظوا على الوصية	78%
	2.إضافة ضمائر	25	رأوني الناس	رآني الناس	25%
	3.التنوين	28	مغزن	مغزى	28%
	4.حروف العطف (إضافة أو حذف)	36	الحياة والاقتصادية	الحياة الاقتصادية	36%
	5.التقديم و التأخير	34	أكون عند حسن ظنكم أتمنى ذلك	أتمنى أن أكون عند حسن ظنكم	34%
	6.التحقيق الإعرابي	79	حقوق وواجباتا	حقوق و واجبات	79%
	7.إعمال النواسخ	28	كان الجو باردا	كان الجو بارد	28%

	8.حروف النفي والجزم	25	لن يأتي	لن يأت	25%
	9.الخلط في توظيف الاسم والمصدر	21	عدم ينفق على نفسه	عدم الانفاق عل نفسه	21%
	10. أسماء الإشارة	32	هذا الفئة	هذه الفئة	%32
الأخطاء الإملائية	1.التاء المربوطة والمبسوطة	55	اقترحة علبه	اقترحت عليه	%55
	2.مشاكل الهمزة:	80	بدء يفكر	بدأ يفكر	%80
	1.2الهمزة على الألف 2.2الهمزة على الياء	80 19	بدء يفكر زملاءي	بدأ يفكر زملائي	%80 %19
	3.2.الهمزة على الواو	44	البأس	البؤس	%44
	4.2الهمزة على السطر	11	الفضأت	الفضاءات	%11
	5.2الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل	27	الكأبة	الكآبة	27%
	1.3حذف حرف	87	لما لا – بعتباره	لم لا – باعتباره	87%
	2.3إضافة حرف	42	رجل الشحاذ	الرجل الشحاذ	42%
	3.3قلب ترتيب الحروف	27	ولعبان	ولعبنا	27%
	4.مشاكل الاعجام: 1.4.حذف النقط	46	أقصيها	أقضيها	46%
	2.4إضافة نقط	33	غاليا	عاليا	33%
	5.الإشالة	38	مريظ	مريض	38%
	6.الخلط بين الذال والدال	27	دلك	ذلك	27%
الأخطاء	غياب الروابط: (حروف وكلمات)		أنا لي مناهج الخاصة في الحياة و أهداف التي أخذها معي وأقوم بها	لي مناهجي وأهدافي الخاصة في الحياة	

التعبيرية	2.الصياغة الحرفية	39	سعيدتن	سعيدة	39%
	3.وضع حرف بدل آخر في الكلمة	94	لأتعدث	لأتحدث	94%
	4.تشويه الكلمة	36	القاطنطة	القاطنة	36%
	5.العامية	70	ذهبنا للعوم	ذهبنا للسباحة	70%
	6.التكرار	55	يعاني مشاكل كثيرة الفرد أكثر من غيرها	يعاني الفرد مشاكل كثيرة	55%
	7.غموض المعنى	98	زد ناسك الانزداك	----	98%
	8.أخطاء في العدد	51	الساعة 7.00	الساعة السابعة	51%
الأخطاء الصوتية	1.عدم التمييز بين الصوائت	**48**	سراح	صراح	48%
الأخطاء الصرفية	1.التذكير و التأنيث	70	لما سمع أخواتي بهذا الخبر	لما سمعت أخواتي بهذا الخبر	70%
	2. الإفراد	20	يكادُ يموتون من جوع	يكاد يموت من الجوع	20%
	3.الجمع والتثنية	38	التلميذين اللذان قاموا	التلميذين اللذان قاما	38%



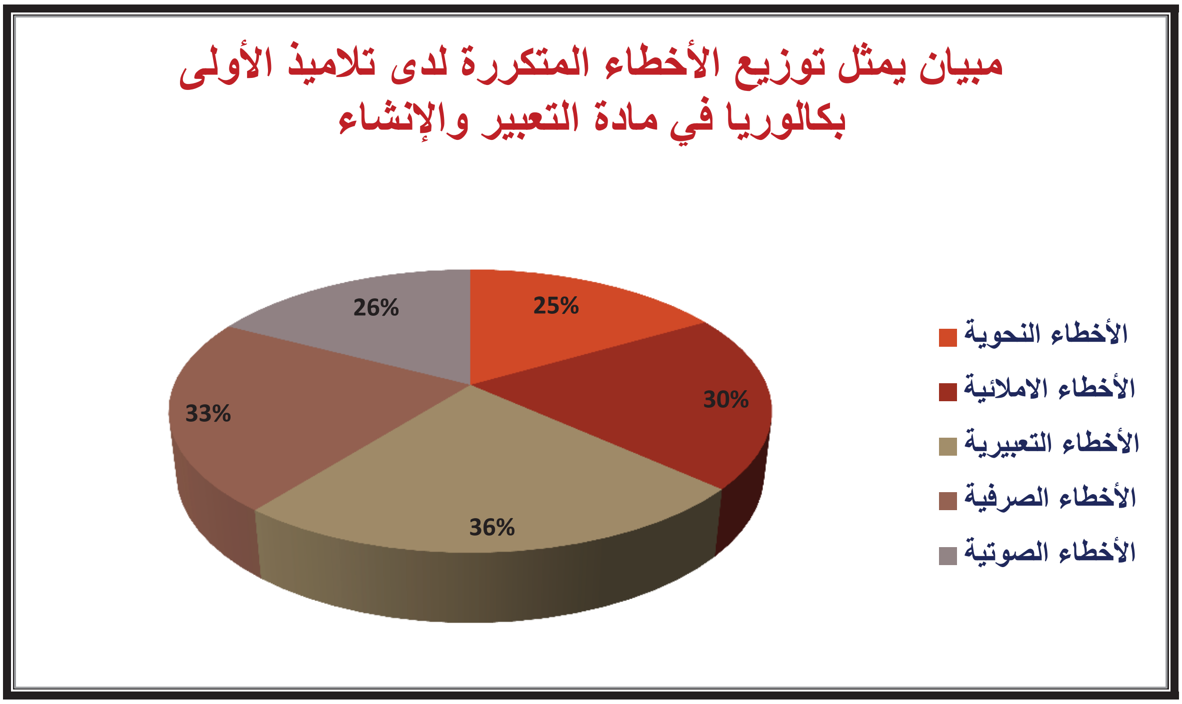
2.3.2:السلك الثانوي التأهيلي

الأولى بكالوريا:

		العدد	أمثلة		النسبة المئوية
			الخطأ	الصحيح	
الأخطاء النحوية	1.حروف الجر (وضع حرف بدل آخر)	38	يعيشون من الأصدقاء	يعيشون مع الأصدقاء	36.89%
	2.إضافة ضمائر	17	لعل هذه قصته هذه	لعل قصته هذه	16.50%
	3.التنوين	23	ملجأن	ملجأً	22.33%
	4.حروف العطف (إضافة أو حذف)	13	ونبرات و صوتها	ونبرات صوتها	12.62%

	5.التقديم و التأخير	33	كان السارد تجمعه علاقة	كانت تجمعه علاقة...بالسارد	32.04%
	6.التحقيق الإعرابي	29	أعلى شأن	أعلى شأنا	28.16%
	7.إعمال النواسخ	24	إن الأمر لم يكن سهل	إن الأمر لم يكن سهلا	23.30%
	8.حروف النفي والجزم	21	لم يرى	لم ير	20.39%
	9.الخلط في توظيف الاسم والمصدر	34	استعملها العرب يعبروا على الحدث	استعملها العرب للتعبير على الحدث	33.01%
	10. أسماء الإشارة	35	هذا القصيدة	هذه القصيدة	33.98%
الأخطاء الإملائية	1.التاء المربوطة والمبسوطة	22	انتشرة	انتشرت	21.36%
	2.مشاكل الهمزة: 1.2الهمزة على الألف	45	التاثير	التأثير	43.69%
	2.2الهمزة على الياء	62	قارؤ	قارئ	60.19%
	3.2.الهمزة على الواو	16	يأمن	يؤمن	15.53%
	4.2الهمزة على السطر	30	دفؤ	دفء	29.13%
	5.2الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل	39	إستنتج	استنتج	37.86%
	3.قلب بنية الكلمة 1.3حذف حرف	35	مستضعين	مستضعفين	33.98%
	2.3إضافة حرف	26	باعتبارها اللغة مزخرفة	باعتبارها لغة مزخرفة	25.24%
	3.3قلب ترتيب الحروف	16	سامه	ساهم	15.53%
	4.أخطاء في وضع النقط: 1.4.حذف النقط	30	المقامه البغداديه	المقامة البغدادية	29.13%
	2.4إضافة نقط	38	تسهييل	تسهيل	36.89%
	5.الاشالة	28	ننضر	ننظر	27.18%
	6.الخلط بين الذال والدال	19	يدهب	يذهب	18.45%

الأخطاء التعبيرية	1.غياب الروابط (حرف و كلمات)	32	فيتلخص في عن شاب	فيتلخص في الحديث عن شاب	31.07%
	2.الصياغة الحرفية	33	أعماقهي	أعماقه	32.04%
	3.وضع حرف بدل اخر في الكلمة	47	الشكسة	الشرسة	45.63%
	4.تشويه الكلمة	28	الهمون	الصمود	27.18%
	5.العامية	87	تتوق الشاعرة لدوارها	تتوق الشاعرة لقريتها	84.47%
	6.التكرار	**52**	إن من الحق أن يقال للمحق صدقت	يجب إنصاف المحق	50.49%
	7.غموض المعنى	37	و اخبارهم باعتصام بما امرهم الله و أعتصم بهم	----	35.92%
	8.أخطاء في العدد	**31**	المقامة **13**	المقامة الثالثة عشر	30.10%
الأخطاء الصوتية	1.عدم التمييز بين الصوائت	34	صياق	سياق	33.01%
الأخطاء الصرفية	1.الإفراد	20	كانوا المسلمين	كان المسلمون	19.42%
	2.الجمع و التثنية	**18**	اعتمد الكاتب على حجة دينية وتاريخية وظيفتهم	اعتمد الكاتب على حجج دينية وتاريخية وظيفتهما	17.48%
	3.التذكير والتأنيث	**44**	أن المقامة يعد عملا جديدا	أن المقامة تعد عملا جديدا	42.72%

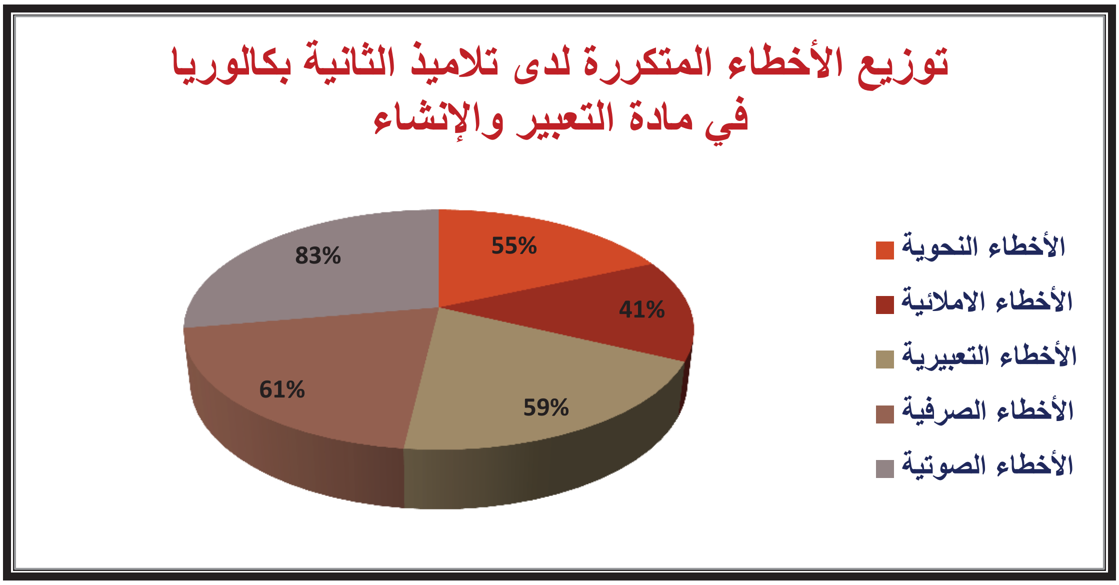


الثانية بكالوريا:

		العدد	أمثلة: الخطأ	أمثلة: الصحيح	النسبة المئوية
الأخطاء النحوية	1.حروف الجر (وضع حرف بدل آخر)	58	التخلص عن نظام الشطرين	التخلص من نظام الشطرين	96,67%
	2.إضافة ضمائر	27	قصيدتها وهي مبنية	قصيدتها مبنية	45%
	3.التنوين	30	وظيفتا	وظيفة	50%
	4.حروف العطف (إضافة أو حذف)	27	القافية الروي	القافية و الروي	45%
	5.التقديم و التأخير	32	الشاعرة الذات	الذات الشاعرة ا	53,33%
	6.التحقيق الإعرابي	26	عملا فني	عملا فنيا	43,33%

	7.إعمال النواسخ	42	يلاحظ أن الشاعر كان حزين..	يلاحَظ أن الشاعر كان حزينا…	70%
	8.حروف النفي والجزم	17	لم يراعي	لم يرع	28,33%
	9.الخلط في توظيف الاسم والمصدر	29	يرتبط بين المفاهيم	الربط بين المفاهيم	48,33%
	10. أسماء الإشارة	46	و كانت ذلك التجربة	وكانت تلك التجربة	76,67%
الأخطاء الإملائية	1.التاء المربوطة والمبسوطة	47	تميزة	تميزت	78,33%
	2.مشاكل الهمزة: 1.2الهمزة على الألف	16	نشا	نشأ	26,67%
	2.2الهمزة على الياء	35	بطإه	بطئه	58,33%
	3.2.الهمزة على الواو	19	شأم	شؤم	31,67%
	4.2الهمزة على السطر	29	قرائة	قراءة	48,33%
	5.2الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل	17	إستهل	استهل	28,33%
	3.قلب بنية الكلمة 1.3حذف حرف	26	استهام	استفهام	43,33%
	2.3إضافة حرف	21	التمييز الشاعر	تمييز الشاعر	35%
	3.3قلب ترتيب الحروف	14	ترطب	تربط	23,33%
	4.أخطاء في وضع النقط: 1.4.حذف النقط	35	الناسق	التناسق	58,33%
	2.4إضافة نقط	23	الدخييلة	الدخيلة	38,33%
	5.الاشالة	32	ظمير	ضمير	53,33%
	6.الخلط بين الذال والدال	10	هذف	هدف	16,67%
الأخطاء التعبيرية	1.غياب الروابط (حرف و كلمات)	28	مجموعة ديوان	مجموعة في ديوان	46,67%
	2.الصياغة الحرفية	32	المفعمي	المفعم	53,33%
	3.وضع حرف بدل آخر في الكلمة	18	التفصيلة	التفعيلة	30%
	4.تشويه الكلمة	26	عنكر	عنكم	43,33%
	5.العامية	57	وفتان الحال عن الموعد	تأخرنا عن الموعد	95%

	6.التكرار	35	هذا الكتاب هو الكتاب للشاعر	هذا الكتاب للشاعر	58,33%
	7.غموض المعنى	59	إيجاد السيد لكن دون عمل	-----	98,33%
	8.أخطاء في العدد	31	من السطر 1 إلى السطر 2	من السطر الأول إلى السطر الثاني	51,67%
الأخطاء الصوتية	1.عدم التمييز بين الصوائت	37	طيار تكسير البنية–ترد	تيار تكسير البنية–طرد	61,67%
الأخطاء الصرفية	1.التذكير و التأنيث	48	أمل دنقل التي ساهمت	أمل دنقل الذي ساهم	80%
	2.الجمع و التثنية	55	نور و سعيد مهران لم يتمكنوا	نور وسعيد مهران لم يتمكنا	91,67%
	3.الإفراد	47	الشاعر حرمناهم نفسه	الشاعر حرم نفسه	78,33%



استنادا لكل هذه المعطيات يتضح أن الخطأ اكتسح ميدان التعليم بنسب مرتفعة في جميع المستويات النحوية، والإملائية، والتعبيرية، والصرفية، والصوتية، والمعجمية؛ وتجدر الإشارة إلى أن علامات الترقيم تغيب بشكل كلي في إنشاءات التلاميذ، لهذا حاولنا رصد الأسباب الكامنة وراء هذه الظاهرة في ضوء تحليل استمارات قدمت للأساتذة باعتبار هذا الطرف أمين أسرار التلميذ والأدرى بحاله، ومشاكله ...

الفصل الثالث:

الخطأ اللغوي

الأسباب والحلول

3: الخطأ اللغوي الأسباب والحلول

1.3: أسباب الوقوع في الخطأ اللغوي وبعض الحلول المقترحة لعلاجها

1.1.3: أسباب الوقوع في الخطأ اللغوي في ضوء تحليل الاستمارات :

بما أن قضية الخطأ اللغوي قضية تهم المنظومة التعليمية بمختلف مكوناتها، آثرنا معاينة الأسباب الكامنة وراءها بطريقة عملية، فكان أن وزعنا استمارة تتألف من اثنتي عشر سؤالا في عدة مؤسسات بمناطق مختلفة من المنطقة فتوصلنا إلى النتائج التالية:

- **السؤال الأول: ما رأيكم في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية:**

جيد		ضعيف		متوسط	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة	العدد	النسبة
2	%2.86	15	21.43%	53	75.71%

والملاحظ أن أغلبهم يعتقدون أن مستوى التلاميذ متوسط في اللغة العربية، مع ما يبدونه من انزعاج من الوضع، لكن أغلبهم يفسر حكمه باختلاف مستويات التلاميذ داخل الفصل الواحد خاصة في المستوى الثانوي الإعدادي.

السؤال الثاني: **أين يكمن الخلل الذي يعتري عملية تقديم المادة اللغوية في نظركم؟**

العامل	العدد	النسبة المئوية
المادة اللغوية	8	11.43%
التلميذ	34	48.57%
المنهج	40	57.14%
عامل الزمن	31	44.29%
عوامل أخرى	29	41.43%

جلهم يرون أن أزمة اللغة، أزمة منهج في حقيقة الأمر، كما يصنّفون التلميذ في خانة معيقات أداء رسالة التعليم، ونرى أن هذا الأخير، بقدر ما يتحمل من مسؤولية في هذه القضية بقدر ما يمكن أن يكون ضحية أيضا، ذلك أن منهم من أضحت المؤسسة التعليمية متنفسا للتعبير عن تمرد على قهر مجتمع وأسرة تخليا بشكل مطلق عن دور الرعاية والاحتضان... بشكل مطلق.

السؤال الثالث: **سبب إشاعة الخطأ اللغوي هو:**

السبب	العدد	النسبة المئوية
الإعلام	27	38.57%
الازدواجية اللغوية	34	48.57%
الشارع	29	41.43%
وسائل التواصل	19	27.14%
الأسرة	42	60 %
عوامل أخرى –ندرة المكتبات،عوامل سوسيو تربوية،التدافع اللغوي	27	38.57%

وتوجد عوامل أخرى غير هذه تشكل سببا لوقوع عدة تلاميذ في الخطأ اللغوي إلا أننا فضلنا التركيز على هذه العناصر لأنها في اعتقادنا هي التي تؤثث محيط التلميذ وتؤثر به، فمعظمهم يقضي وقت فراغه أمام التلفاز أو الحاسوب وغيرها من وسائل التواصل، والاتصال إضافة إلى الفكر العفن، والثقافة المشوهة، والقيم الفاسدة التي تروج لها تشكل عاملا لتدهور المستوى اللغوي للتلاميذ حيث نجد الشباب في احتكاكهم بوسائل التواصل الاجتماعي خاصة ما يعرف باسم "الفيسبوك والواتساب" اخترعوا متنا لغويا جديدا يستجيب لتدني مستواهم ويزيد من استفحال ظاهرة الخطأ، حيث إنهم يتواصلون عبر الدارجة المغربية التي يكتبونها بحروف لاتينية هذا ناهيك عن أن جولة على صفحات" الفيسبوك" مثلا تجد المتمكن من اللغة يقع في الخطأ حيث تجدهم يكتبون:

(1)-**إن شاء الله** كما يلي: **إنشاء الله**

(2)-**أنت** كما يلي: **أنتي**

بالإضافة إلى توزيع منشورات بالعامية أو الأمازيغية ...وغيرها من معالم التشويه –إن صح التعبير- التي تتعرض له اللغة العربية على يد وسائل التواصل والإعلام.

وغير بعيد عن هذا التقدير نجد أن البعض يعزون الخطأ اللغوي الى الأسرة، والازدواجية، والتدافع اللغويين حيث أننا وبحكم المنطقة التي نتواجد فيها مطالبون بالإلمام بأربع أو خمس لغات العامية المغربية، الأمازيغية، العربية، الفرنسية، والانجليزية، أو الإسبانية- وهنا يختلط على التلميذ الحابل بالنابل بتنقله بين الكم الهائل لتراكيب وقواعد اللغات هذا، حيث تجد منهم من يسقط قواعد الأمازيغية على العربية في التذكير والتأنيث، ومنهم من لم يجد بدا من الاستنجاد بالعامية في مواضع عدة هذا إن تغاضينا عن تأثر بعض الفئات باللهجات الدخيلة التي يلتقطها الشباب من الأغاني التي لا تمت لا لديننا و لا لثقافتنا بصلة، ويتداولونها بينهم وهنا قد يقول قائل بأنها كلمات قليلة ترتقي لمرتبة لغة، وبالتالي لن تكون ذات تأثير ونحن نقول وإن كانت قليلة تبقى كلمات

دخيلة أخذت حيزاً من منطقة اكتساب اللغة في دهن التلميذ، ألم يكن أفضل لو أشغل هذا الحيز لتخزين كلمة عربية فصيحة بقواعدها السليمة؟

أضف إلى ذلك التحدي الذي يطرحه الشارع، حيث نجد علامات التشوير، المكتوبة بالفرنسية، أو الدارجة المغربية، أو بالعرَبفنْسيّة إن صحت التسمية.

- **السؤال الرابع: هل تطلبون من تلاميذكم تقديم عروض أو بحوث تستهدف تنمية الرصيد اللغوي؟**

الاختيارات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	27	38.57%
لا	6	8.57%
أحيانا	34	48.57%

وقد كان الغرض من طرح هذا السؤال هو رصد الدينامية التي تمر بها عملية تمرير المادة اللغوية للتلميذ فالأستاذ الحريص يجدر به أن يأمر تلاميذه بعد كل درس بالبحث في موضوعه، ذلك أن التلميذ الباحث أفضل من غيره حيث أن الوظيفة التي يؤديها المدرس لا تقتصر على تقديم المعلومات بالضرورة، خصوصا وأن هذه الأخيرة صارت متوفرة بكبسة زر، فدور الأستاذ يجب أن يكون تأطيرياً يساعد تلميذه على الاحتكاك بمختلف وسائل المعرفة بل ويتتبعه ويحاسبه على ذلك لأن ما يتعلمه الإنسان بمجهوده الشخصي يظل راسخاً أكثر من ذلك الذي يتلقاه عن طريق واسطة ما.

◈ السؤال الخامس: **هل تخصصون لتلاميذكم حصةً للنص السماعي؟**

الاختيارات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نعم	42	60%
لا	25	35.71%
أحيانا	3	4.29%

وقد كان أساتذة المستوى الثانوي الإعدادي معنيون بهذا السؤال أكثر من غيرهم ذلك أن السماع يشكل أهم مصادر اكتساب المعرفة، يقول **ابن خلدون** :"فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله، وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم ..فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم، وهكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل."[1]

◈ السؤال السادس: **هل تسهمون في تقديم أنشطة تربوية ثقافية داخل المؤسسة؟**

الاختيارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	23	%32.86
لا	7	%10
أحيانا	30	%42.86
لا تنظم المؤسسة أية أنشطة	9	%12.86

(1)- علي أحمد مدكور، "تدريس فنون العربية"،(دار الفكر العربي- القاهرة،2006م)،ص:62 .

لقد كان طرحنا لهذا السؤال نابع من حقد على الواقع حقيقة إذ كنا في فترة دراستنا بالمرحلة الثانوية الإعدادية، نعاني إثر غياب الفضاءات الثقافية بالمؤسسات لكن هذا الشعور سرعان ما بدأ بالتلاشي بالتحاقنا بالسلك الثانوي التأهيلي حيث أدمجتنا المؤسسة وبعض الأطر النشيطة بها ضمن أنشطة تربوية ثقافية من قبيل إنشاء ناد للإبداع الأدبي والمشاركة في أنشطة ثقافية ...

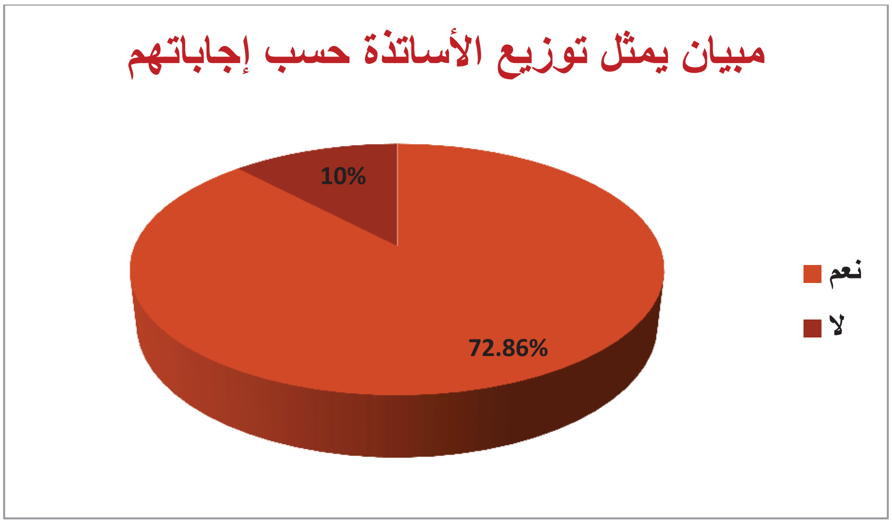
لكن الأمر لم يكن معمماً على جميع التلاميذ، والمؤسسات حيث كان حكراً على أطر بعينها وذلك ما حزّ في نفوسنا لكن بنزولنا إلى الميدان أثناء إنجاز هذه الدراسة فوجئنا بما هو أسوأ حيث أن جميع المؤسسات عينة الدراسة لا تتوفر على فضاءات الأنشطة التربوية، والثقافية من قبيل: المسرح، قاعات العروض، المكتبات في الوقت الذي تلعب فيه هذه العناصر دوراً عظيماً في تنمية الملكة اللغوية إذ تشكل المجال الأرحب لارتكاب وتصحيح الخطإ وقد عاينا تجربة حيّة تؤكد الطرح الذي نقول به فرغم نقص المؤهلات، حيث كان التلاميذ يتدربون على عرض مسرحي في قاعة وتنقصهم عدة عناصر إلا أن تطوير الأداء اللغوي أثناء التدرب على الأدوار كان حاضر بشكل ملحوظ حيث كانت المدرسة حريصة على تصحيح الأخطاء الشفهية التي يقع فيها التلاميذ...وهنا يجدر بنا التوقف عند مفارقة غريبة طرحت نفسها بإلحاح أثناء إنجازنا لهذه الدراسة إذ وجدنا أنفسنا نتساءل: كيف تعجز دولة تسخر أموالا طائلة لخدمة الفن، فنجدها تحتضن المهرجانات وتستدعي فنانين من خارج البلد وتكرمهم أيما إكرام لتقديمهم عروضا يمكن القول أنها لا فائدة منها بل إنها تروج لأفكار وثقافة منحطة _ عن توفير قاعة مجهزة لتلميذ بسيط، تملأ وقت فراغه، وتنمي ملكاته، وترسخ قيم المواطنة لديه...ألا نشجع الفن؟ لم لا نؤطر التلميذ المبدع فنجعل الفنان(منتوجا محليا) إن صحت التسمية؟ إن الأمر لمؤسف حقا أننا أصبحنا نعتني بالغريب على حساب السّواعد التي يفترض أن تبني الوطن.

السؤال السابع: هل ترون أن ثمة دروسا كان من المفروض أن يتضمنها كتاب مادة اللغة العربية للمستوى الذي تدرسونه؟

الاختيارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	55	78.57%
لا	15	21.43%

وفي هذا الصدد لمسنا وعيا لدى بعض المدرسين بمكامن النقص التي تعتري الكتاب المدرسي سنستعرضها في محور **"الكتاب المدرسي بوصفه سببا من أسباب الوقوع في الخطإ"** فيما أعربت فئة عن ارتياحها لما يقدمه البرنامج من دروس.

السؤال الثامن: هل تخصصون حصصا تقويمية للتلاميذ؟

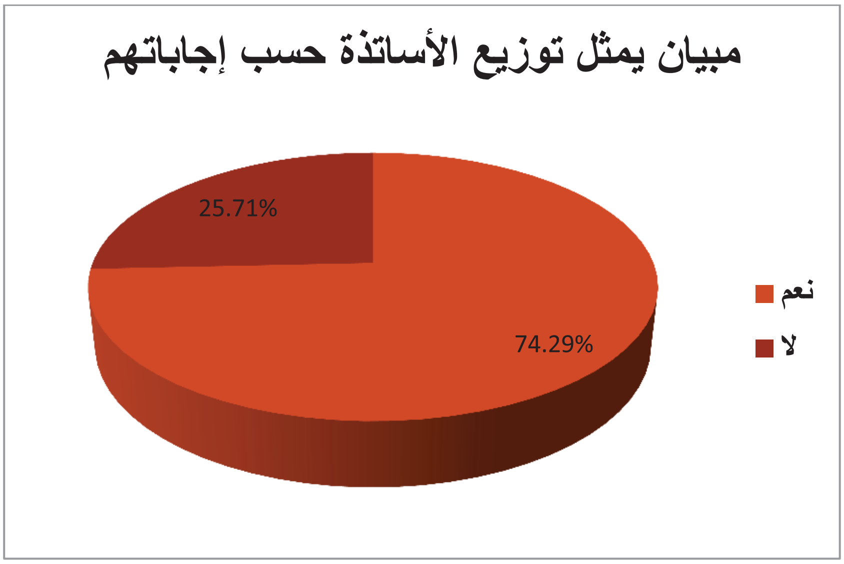


إذا كان الجواب بنعم فكيف ذلك؟

الاختيارات	عدد الإجابات	النسبة المئوية
اختبارات	38	54.29%
مناقشات شفهية	30	42.86%
عروض	16	22.86%
تلخيص دروس	6	8.57%

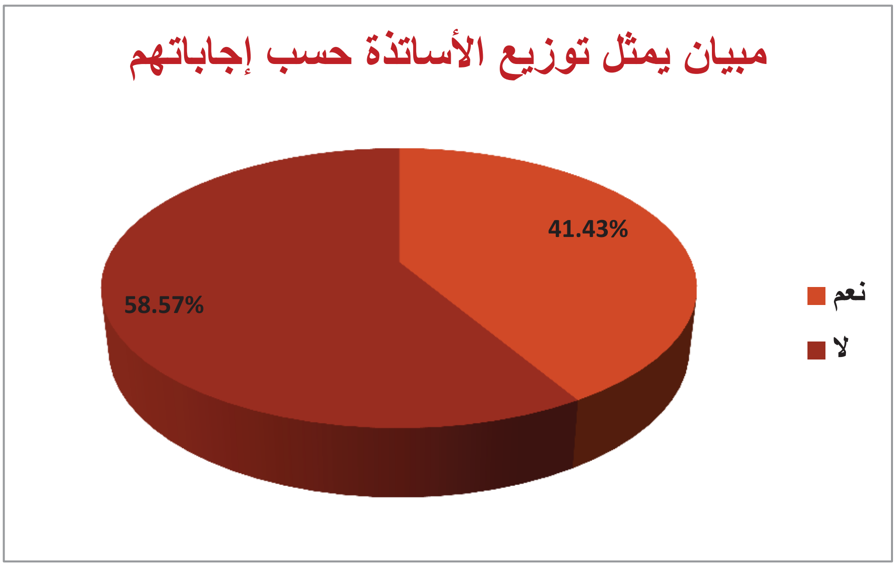
الملاحظ أن عملية التقويم تنقصها المنهجية، فغالبا ما تقدم حصة التقويم بطريقة نمطية (كتقديم درس داخل الفصل) قبل يوم أو يومين من الاختبار، فيلجأ المدرسون إلى مراجعة عدة دروس في حصة واحدة ما يُربك التلميذ، ويحول دون تمكنه من إدراك كل ما قدم له، خصوصا وأن البرنامج طويل من حيث كم الدروس والتي يمتحن فيها التلميذ جميعها مع ندرة التطبيقات في الدروس اللغوية التي تقدم قبلا، فيجد التلميذ نفسه داخل حيص بيص إن صح التعبير لا ينفك يخرج منه فيدخل فيخضع لاختبار غالبا تكون نتيجته سلبية، لأن المتلقي لم يستوعب كل ما قدم له، لأنه كان أوفر حجما من قدته الاستيعابية والإدراكية، ولم ينل الحظ الكافي من الوقت في تقديمه.

السؤال التاسع: هل تعتمدون منهج التصحيح الجماعي للاختبار؟



لقد كانت الغاية من طرح هذا السؤال هي رصد الطريقة التي تعالج بها مسألة الخطإ اللغوي فالتصحيح الجماعي للاختبار يكشف أكبر قدر من الأخطاء، ويعد الأنجع في القضاء عليها ذلك أنه عندما يشارك التلميذ في عملية التصحيح تبقى الكلمات التي أخطأ فيها راسخة في ذهنه لأنه تم تصحيحها بطريقة مباشرة، فلا يتكرر وقوعه فيها.

السؤال العاشر: هل تدرجون النص الديني ضمن برنامجكم التعليمي أم تلتزمون بما يضمه المقرر فقط؟



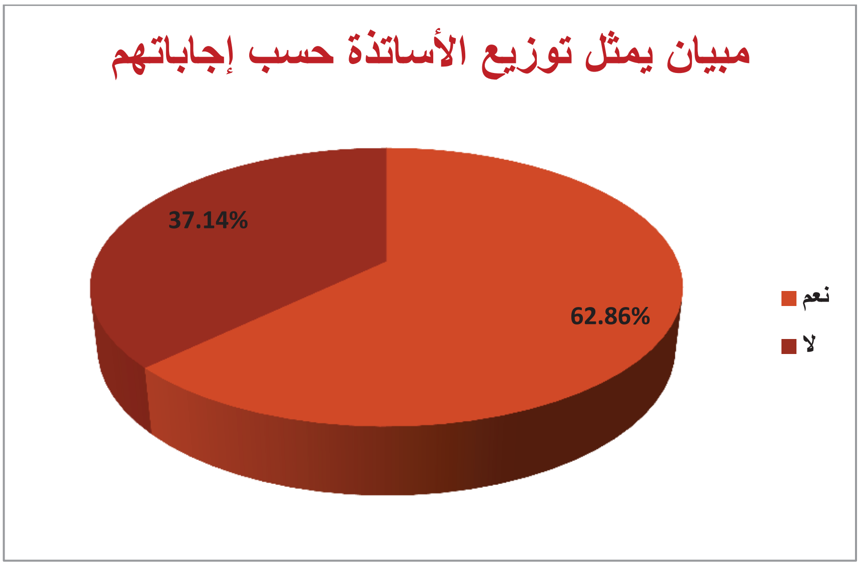
وقد كان الهدف من الإجابة عن هذا السؤال هو رصد مدى تحرر المدرس من قيود البرنامج أولا خصوصا وأن هذا الأخير تعتريه نواقص كما سلف الذكر، فالمدرس هو الأدرى بمستوى تلاميذه، وطبائعهم واهتماماتهم ومكامن النقص لديهم وبتدخله سيسهل القضاء على نقاط الضعف هذه بكل تأكيد، والاعتقاد ثانيا أن النص الديني هو أهم مصادر اكتساب اللغة على الإطلاق ولنا في تاريخنا العتيق خير دليل على ذلك، حيث أن التلميذ منذ زمن ليس بالبعيد كان متفوقا لغويا إذ يلمّ بقواعد التجويد واللغة ... أضف إلى ذلك أن التلاميذ في هذه المراحل أحوج ما يكون إلى مصادر

الغذاء الروحي إذ أن المراهقة مرحلة التواصل الحقيقي مع الواقع بامتياز، وفي حال لم يكن وضع هذا الأخير مرضيا لابد للإنسان من أن يكون مسلحا بآليات تمكنه من التعايش وتجاوز التحديات التي يطرحها حيث يحتاج التلميذ إلى التشبع بقيم الصبر، العزم والثقة بالنفس ...فمن أين له بها إن كان بعيدا عن النص الديني دراسيا، إعلاميا، واجتماعيا...

السؤال الحادي عشر: ما نوعية الأخطاء التي تتكرر عادة عند تلاميذكم؟

نوعية الأخطاء	عدد الإجابات	النسبة المئوية
نحوية	51	72.86%
إملائية	55	78.57%
صرفية	34	48.57%
دلالية	35	50.00%
أخرى	18	25.71%

السؤال الثاني عشر: ما موقفكم من الخطإ اللغوي؟



يجب أن يكون المدرس وسيطا وموجها ومشخصا (وسيط بين التلميذ والمادة العلمية، ومحفز يضمن استثمار معارف كل تلميذ يشارك في الدرس، خاطئة كانت أو صائبة، كما أنه يغني التفاعلات بينهم جميعا...وهو مشخص لأنه يحلل أخطاءهم ليساعدهم على تجاوزها. فالاهتمام الذي يوليه المدرس للخطإ هو من بين أساليب محاربة الفشل، فكيف نتوقع من التلاميذ أن لا يخطئوا؟ وكأننا نتوقع منهم القدوم إلى المدرسة معبّئين؟ فلا جدوى من مجيئهم إذاً، يقول **بشلار**: "إننا نتعلم على أنقاض المعرفة السابقة، أي بهدم المعارف التي لم نحسن بناءها ... ولذلك وجب على المربّين أن يعلموا التلاميذ اعتماداً على هدم أخطاءهم"[1]

عندما يعتري عملية اكتساب اللغة خلل ما، يعجز التلميذ عن إنتاج نصوص كاملة المعنى إذ تجده يخطئ في صياغة تركيب بسيط، وهنا يدعونا البحث للتساؤل عن سبب وقوع التلميذ في الخطإ اللغوي.

(1)-العربي السليماني، "دينامية الخطإ في سيرورة التعليم والمعرفة" مجلة علوم التربية، العدد24، مارس 2013؛ ص: 135.

وقد أظهرت الدراسة الميدانية والاطلاع على بعض المقالات والكتابات أن هذا الأخير وليد تداخل أسباب عدة منها: الذاتية، الاجتماعية، المنهجية، والمؤسساتية لذلك سنحاول فيما يأتي من الأسطر ذكر بعض مما توصلنا إليه في هذه الناحية بمراعاة التقسيم سالف الذكر.

2.1.3-المطلب الثاني الأسباب الذاتية:

تتعلق بالتلميذ ومدى رغبته وحرصه على التحصيل الدراسي بالإضافة إلى ظروفه الاجتماعية والنفسية حيث بتواصلنا مع بعض المدرسين أُميط النقاب عن تصرفات يقوم بها بعض الآباء أحيانا تزيد من استفحال التراجع الدراسي لأبنائهم، فقد أصبنا بالذهول عندما أخبرتنا تلك المدرسة عن ردة فعل أم إحدى التلميذات، عندما شكت إليها إهمال ابنتها للدراسة، فقد كان جوابها جواباً يندى له الجبين ينم عن تفكير هش وغياب الوعي بأهمية التعليم، وأسفنا أشد الأسف لحال ذلك التلميذ الذي يستأذن لترك الحصة رضوخا لإلحاح الإدمان على المخدرات، وتجد المدرسة نفسها مرغمة على تلبية طلبه، وإلا لن تجرها مناقشته إلا لإضاعة الوقت، وتأخير الحصص والدخول في الصراع؛ وكلها أمور تؤخر وتيرة السير العام للبرنامج، فلن نبالغ إن قلنا أن تلميذ السلك الثانوي التأهيلي بالخصوص تلميذ يحتضر معرفيا ونفسيا واجتماعيا.

-الامتناع عن الأداء اللغوي خارج أسوار المؤسسة التعليمية، حيث كشفت الدراسة عن نتائج مهولة في هذا الصدد، إذ أن تلميذ الأولى بكالوريا لا يزال في مرحلة ملء الفراغات_ إن صحت التسمية_ حيث ينتج نصوصا فارغة من حيث المعنى والأفكار والروابط، وذلك كله بفعل غياب المحاولة والخطأ والتكرار وبالتالي عدم التمكن من تصحيح الاستجابات الخاطئة.

-الشغب وعدم خلق الظروف والجو الملائم لتقديم المادة، والاستفادة من تفاصيلها خاصة مع حالة الاكتظاظ التي تعرفها بعض المؤسسات.

- بالإضافة إلى الشغب بعض التلاميذ لديهم عادات غريبة تحول دون التحصيل الجيد، وتحير المدرسين بشأنهم فإحدى التلميذات مثلا يشتكي الأساتذة من صوتها المنخفض، ما يمنع من رصد أخطاءها الشفهية في حين يلجئ البعض إلى العنف للتعبير عن تمردهم، حيث رصدنا حالتين لتلميذين بنفس المؤسسة أحدهما عنّف زميلته في الفصل، بضربها على مستوى الأنف في حين عنّف الآخر إحدى المدرسات لفظيا في حضورنا، وبتكرار مثل هذه التصرفات يخلق أمثال هؤلاء ارتباكاً داخل المؤسسة والفصل، ما يحول دون تقديم المادة بالشكل المطلوب.

-سوء الخط ما يحول دون تصحيح بعض الأخطاء الكتابية التي يرتكبها التلميذ في الفروض مثلا.

-شيوع الخطأ والتعود عليه إلى حد الترسخ في المعجم اللغوي لبعضهم:

(3)-"وهنا نستحضر قصة الطفلة هاجر التي جمعت كلمة "أرنب" بصيغة أرنبات فاعتقد جل المغاربة أنها أخطأت ونالت شهرة واسعة على صفحات الأنترنيت في إطار السخرية الضحك والتعجب مع أن هذا الجمع صحيح كما جاء في المعجم الوسيط فالأرنبة واحدة الأرانب.

الغش: فقد اكتشفنا أن هذا العنصر من عوامل الوقوع في الخطإ اللغوي ففي إحدى المؤسسات وجدنا عينة من التلاميذ كررت جملة بالعامية أثناء صياغة موضوع إنشائي سنحيل على صور تؤطر لهذه الإشكالية في المحور الخاص ببعض صور الخطأ اللغوي.

-عدم التمكن من مهارة الإملاء في المرحلة الابتدائية.

ولا يعد التلميذ العامل الوحيد في ظهور الخطأ وانتشاره، بل هناك عوامل منهجية ترتبط بمحتوى البرنامج من جهة، وطريقة تقديمه من جهة ثانية أي بالمدرس، سنحاول رصد مظاهر مساهمة الاثنين فيما يلي:

3.1.3- المحتوى التعليمي بوصفه عاملا من عوامل الخطأ.

سنستعرض في هذا المحور دراسة للأستاذ **فريد أمعضشو** أحصى من خلالها الأخطاء التي تشوب كتاب الثانية بكالوريا؛ والتي صنفها إلى أخطاء نحوية وصرفية، وأخطاء لغوية مرتبطة باستعمال الألفاظ، وأخطاء عروضية، وأخرى غير لغوية قسمها إلى أخطاء مطبعية من قبيل: سقوط كلمات لدى نقل النصوص، أو تحويرها أو إيراد لفظ مكان آخر، كما يعرف الكتاب اضطرابا في التوثيق البيبليوغرافي، وعلى مستوى الأنشطة المقترحة في خطوات الدراسة، ونقصا في التحليل والتعريف والاستنتاج، كما اعترته أخطاء جراء الخلط بين المصطلحات، والسنوات، والأرقام، وأخرى في الأسماء، والمعلومات، وقد تميزت هذه الدراسة باستفاضتها ودقة الرصد، والشمولية في الطرح، ولضيق المجال سنكتفي بإيراد نماذج منها.

الأخطاء النحوية:

متعددة لا يسع المجال إلا لتقديم أمثلة محدودة، منها:

-قولهم "**مرد ذلك أن**" بمعنى إرجاع الشيء إلى شيء آخر، من الفعل "**رد كذا إلى كذا**" فقد كان الأصح أن يتقدم الحرف الوارد في هذا القول الحرف الجار" **إلى**".

-عدم التوفيق في اختيار حروف العطف، بحيث يرد أحدها في غير موضعه أو مكان حرف آخر. ففي نشاط وارد في خانة "**بحث وامتدادات**" في آخر دراسة النص النظري المقترح في محور تكسير البنية نقرأ الآتي: عد إلى الكتابين الآتيين قضية الشعر الجديد للدكتور محمد النويهي، وشعرنا الحديث إلى أين؟ للدكتور غالي شكري، وانطلق من أحد فصوله لإنجاز بطاقة تقنية"، ويعلق صاحب المقال على هذا المطلب قائلا الكتابين المذكورين فما دام غرضه دعوة المتعلم إلى اختيار أحدهما فقط لقراءة فصل منه، وإنجاز الأنشطة المقترحة، كان عليهم أن يستعيضوا عن تلك الواو العاطفة بعاطف آخر مناسب هو" **أو**"

-الخطأ في العدد، ومن الأمثلة التي قدمها صاحب المقال لهذا النوع من الأخطاء قولهم في أحد المواضع:

"**عرض قراءتين أو ثلاثة**"، وعلّق على ذلك بقوله:" **العدد ثلاثة ورد مؤنثا مع أن المعدود كذلك أيضا**"[1]

الأخطاء الإملائية:

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
الإجتماعي الإحتذاء	الاجتماعي الاحتذاء	اثبات همزة القطع
الاقناع الاثر الاذاعة	الإقناع الأثر الإذاعة	ترك الهمزة مطلقا في بعض الكلمات التي ترسم بهمزة القطع
أدرسه	ادرسه	إيراد اللفظ بهمزة والأصل فيه همزة وصل
أفاق	آفاق	استعمال همزة القطع بدل المد
خطأ مبدأ	خطإ مبدإ	إثبات الهمزة فوق الألف مع أنها جاءت على آخر فعل أمر مسند إلى ضمير المخاطب ٬ و متبوع بحرف ساكن
اقرأ النص املأ الجدول	اقرإ النص املإ الجدول	ورود الهمزة فوق الياء الساكنة مع أن الصائب أن ترد مستقلة على السطر
يجيئ شيئ	يجيء شيء	ورود الهمزة فوق الياء الساكنة مع أن الصائب أن ترد مستقلة على السطر

(1) مؤلف جماعي، "دراسات نقدية في الكتاب المدرسي"، المقال بقلم: فريد أمعظشو، الخطأ في الكتاب المدرسي:(شركة مطابع الأنوار المغاربية-وجدة، ط:1433هـ2012م)، ص.ص:90-92.

بم يوحي إليك...	بم يوحي إليك...؟	إيراد النقطة بدل علامة الاستفهام في صياغة السؤال
حدد أنواع التوازي...؟	حدد أنواع التوازي	إيراد علامة الاستفهام
غياب علامات الترقيم في بعض النصوص	---	---

بالإضافة إلى الأخطاء الإملائية، والنحوية، والصرفية ساق صاحب المقال مبحثا بعنوان :"**الأخطاء اللغوية المرتبطة باستعمال الألفاظ**" التي أشار إلى أنها لا يسلم منها أبناء العربية الأصلاء حتى،(الأخطاء الشائعة)وقد مثل لهذا النوع بعدة نماذج نستحضر منها ما يتعلق باستعمال حرف "**إن**" بعد فعل القول، والخلط في توظيف" **نفد**" و"**نفذ**"، وشكل جمع "**خطوة**" وكلها نماذج ساق مواضع ورودها في الكتاب المدرسي: "**في رحاب اللغة العربية**" وبين مكمن الخطإ ووجه الصواب فيها [1]

كما قدم مبحثا بعنوان الأخطاء العروضية ؛حيث رصد الأخطاء التي مست هذا الجانب في الكتاب سالف الذكر، وفي هذا الصدد قدم عدة نماذج سنقتصر على ذكر واحد منها، وهو بيت من قصيدة "**أثريت مجدا** " للبارودي:

لكل دمع من مقلة سبب وكيف يملك دمع العين مكتئب؟

وتعليقا على هذا البيت يقول صاحب المقال : "والقصيدة كلها منظومة على منوال بحر البسيط التام، ولكنا حين نقطع هذا البيت، ولا سيما صدره، لا نستطيع التعرف إلى وزنه، لوجود خلل فيه كما هو مبين

(1)-مؤلف جماعي، "دراسات نقدية في الكتاب المدرسي"، المقال بقلم: فريد أمعظشو، الخطأ في الكتاب المدرسي:(شركة مطابع الأنوار المغاربية-وجدة، ط:1433هـ-2012م)، ص. ص: 96-98.

وحين نعود إلى ديوان البارودي للتأكد من سلامة البيت، نجد أن ثمة كلمة سقطت منه بعد "دمع" مباشرة ،هي الفعل "جرى". [1]

هذا فيما يتعلق بنموذج كتاب الثانية بكالوريا، وثمة كتباً أخرى تعتريها إضافة إلى الأخطاء، نواقص عدة سواء من حيث المضمون أو طريقة الطرح وفي هذا الصدد، وكرد على سؤال تضمنته الاستمارة المقدمة للمدرسين ترى إحدى المدرسات بالمستوى الثانوي إعدادي أن:

– كتاب الثانية إعدادي به بعض النصوص القرائية طويلة ما يجعلها مملة لا تشد التلميذ إليها، ولا تثير فضول المعرفة لديه، وكثير منها متشابهة الموضوع.

–يعاني ندرة في النصوص الشعرية التي تنمي ملكة الذوق لدى التلميذ، وغياب رؤية واضحة لتدريسها وكيفية مناقشتها وفق المضامين، والشكل، والمكونات البلاغية.

–أما من حيث الدرس اللغوي فترى أن كتاب الثالثة إعدادي تنقصه بعض الدروس الأساسية التي تساعد التلميذ على اكتساب اللغة العربية، بشكل جيد والاطلاع على التغيرات التي تخضع لها مثل الإعلال، الإبدال، إعمال المصدر، اسم التفضيل (أحواله وصياغته)،والصفة المشبهة، التي يتم استغلالها بشكل كبير في دراسة النصوص، فرغم تواجد هذه الدروس في الكتاب إلا أنه تم حذفها من البرنامج كما ترى أن معظم الدروس اللغوية تفتقر

إلى التطبيقات التي تواكبها، وتساعد التلميذ على اكتساب قواعد اللغة العربية الصحيحة حيث:

(3)–يقدم درس لغوي تطبيقي واحد لثلاثة أو أربعة دروس في المستوى الثاني ثانوي إعدادي.

(1)- مؤلف جماعي، "دراسات نقدية في الكتاب المدرسي"، المقال بقلم: فريد أمعظشو، الخطأ في الكتاب المدرسي:(شركة مطابع الأنوار المغاربية-وجدة، ط:1433هـ-2012م)، ص.ص:100.

أما فيما يخص محتوى التعبير والإنشاء، فترى أن بعض المهارات المتضمنة بكتاب المستوى الأول أعدادي مثلا تفوق مستوى التلميذ:

(4)-كمهارة النقد والحكم التي تتطلب أن يمتلك هذا الأخير قدراً وافراً من المعلومات وأسلوباً سليما وقدرة على النقد وإصدار الحكم و تقويم ما يقرأ أو يشاهد .

كما ترى أن مهارة التحويل المبرمجة في جدول المستوى الثاني صعبة بالموازاة مع ضعف التلاميذ لغويا و الذين يفتقرون إلى الأساليب الأدبية المناسبة لتغيير نص شعري إلى نص نثري مثلا.

هذا ناهيك عن أنه أيضا يضم نصوصا محملة بكلمات باللغة العامية غير المغربية حتى و في هذا الصدد نسوق نموذجا من نص لنجيب محفظ بعنوان :الحكاية رقم22" ورد في كتاب **"مرشدي في اللغة العربية"** للسنة الثانية إعدادي الذي يضم كلمات تنتمي للهجة المصرية مثل كلمة "النقطة" التي تفيد معنى المحطة في اللهجة المصرية ومنها ما هو مترجم عن الفرنسية مثل كلمة "الكَارتّية" lequartier.[1]

ومن العوامل المرتبطة بضعف التحصيل المتصلة بالبرنامج كذلك ما رصده علي أحمد مدكور في كتاب: " تدريس فنون اللغة العربية ":

- عدم التوفيق في اختيار النصوص وخاصة الشعرية منها، فمعظم هذه القطع مثقل بالكلمات الصعبة البعيدة عن قاموس التلاميذ، كما أنها مثقلة أيضا بالمعاني المجازية مما لا يستطيع التلاميذ فهمها.

- تناول النصوص المختارة لموضوعات مبتذلة لا تثير في نفس التلميذ عاطفة أو انفعالا أو حماسا، وقد يكون بعضها منحرفة عن التصور الإسلامي.

---

(1) " مرشدي في اللغة العربية" (السنة الثانية من سلك الثانوي الإعدادي)، ص140

-بعض النصوص بها تكلف في الخيال، وعدم انسجام في الصورة الشعرية أو النثرية حيث لم تكن تعبيرا عن تجربة شعورية صادقة، ولم يعبر فيها بطريقة موحية

(5)-مثل نصوص تكسير البنية في كتاب الثانية بكالوريا المغدقة في الانزياح والغموض.

-خلو معظم النصوص من الحركة أو الحوار أو التمثيل.

-تناول معظم النصوص المختارة لموضوعات بعيدة عن محيط التلاميذ، وخبراتهم، واهتماماتهم.[1]

-إلغاء درس الإملاء في المرحلة الإعدادية، وبالتالي يفوت على التلميذ فوائده العظيمة في باقي الدروس اللغوية؛ من تطوير للمهارات كالسمع، والملاحظة، وتمييز الأصوات...

-عدم ملائمة الموضوعات المطروحة لمستوى التلميذ الإدراكي، والتطورات التي يعرفها محيطه ما يصرفه عن الانتباه.

-طول النصوص القرائية وبالتالي عدم التمكن من قراءتها داخل الفصل؛ ما يحول دون تصحيح الأخطاء، وفي هذا السياق أخضعنا تلميذة بمستوى الأولى بكالوريا لتجربة حيث طالبتها المدرسة بقراءة نص، فيما كنا نسجل الأخطاء وقد كانت النتيجة كارثية بكل ما للكلمة من معنى؛ إذ لم تتخط العينة جملة واحدة دون أن ترتكب خطأ في قراءتها.

-غياب التنويع في الدروس المقدمة حيث أن كتاب الثانية إعدادي مثلا معظم دروسه اللغوية نحوية، فيما تم التركيز على دروس الصرف في برنامج الثالثة إعدادي؛ ما يولد الملل ويصرف انتباه التلميذ.

-البرنامج أطول من المدة الزمنية المخصصة له.

---

(1)-علي أحمد مدكور، "تدريس فنون اللغة العربية" ،(القاهرة؛ دار الفكر العربي،2006م)،ص:200.

-عزل دروس البلاغة عن النصوص البلاغية والأدبية في السلك الثانوي التأهيلي والاهتمام بقواعدها وتعاريفها وشواهدها دون تحقيق الغرض التطبيقي الجمالي في اللغة.[1]

4.1.3- عوامل منهجية تتعلق بالمدرس:

مع احترامنا لأسرة التعليم بجميع مكوناتها فقد كشفت رحلة البحث هذه على أن المدرس أيضا لا يخلو من أن يكون من العوامل المسهمة في الضعف اللغوي الذي يعانيه التلاميذ وذلك لاعتبارات أهمها:

-ضعف مؤهلات وكفاءات المعلمين، وإحساسهم بالعبثية ووعيهم بقلة مردود كفاءتهم وعملهم، وتدهور قدراتهم الشرائية في سوق المعرفة والمواكبة العلمية.[2]

-تصنيف التلاميذ وفق ثنائية مجتهد كسول أثناء المرحلة الابتدائية والإعدادية بالخصوص، و إهمال الفئة الثانية التي تجد نفسها أمام خيار التوجه لشعبة الأدب خلال المرحلة الثانوية التأهيلية، محملة برزمة من المشاكل المستفحلة يعجز مدرسوا المرحلة عن احتواءها، وذلك ما يفسر ضعف تلاميذ هذه الشعبة لغويا.

-اعتماد مبدأ الحفظ والتلقين في المرحلة الابتدائية بالخصوص على حساب الفهم والتطبيق، إذ يطالب التلميذ بحفظ القاعدة النحوية، أو الإملائية، حتى وإن لم يفهم مضمونها.

-غياب رؤية واضحة لدى أسرة التعليم إزاء هذه القضية، إذ أن معظم من التقينا بهم أثناء البحث يسلمون بالوضع ويحاولون مسايرته فقط.

(1)- علي أحمد مدكور، "تدريس فنون اللغة العربية"؛ ط: 2006، ص206.

(2)-الزبير مهدار،"معيقات الإصلاح التربوي"، مجلة علوم التربية ،(السحاب، مطبعة النجاح الجديدة العدد:47،مارس:2011،ص:80، نقلا عن حميش بنسالم، " في الغمة المغربية"؛ سلسلة شراع رقم:20، ص: 95

-تقديم الدروس بطريقة نمطية وغياب الإبداع، والدينامية في طريقة طرح المادة؛ ما يفسر عدم تجاوب فئة من التلاميذ مع ما يقدم لهم، وفي هذا الصدد يقول **محمد رياض قاسم**:" إن القضية الرئيسية التي يواجهها معلموا اللغة العربية ومتعلموها أيضا، تكمن في تدريس قواعد هذه اللغة، والطريقة التي يسير عليها طرفا عملية التعليم، فهذه الطريقة، التي تقدم من خلالها تلك القواعد لأبنائنا الطلبة في الجامعات، والمدارس أيضا لا تخلو، في الأعم الأغلب، من الصنعة، والتكلف والتلقين الأصم، من جانب المدرس، ومن الحفظ الخالص، من جانب المتعلم، دونما محاكمة للنصوص، أو محاورة معها بهدف تذوقها، واستجلاء عناصر الجمال المستكنة فيها. وإضافة إلى ذلك، فهناك اعتماد مطلق، في معظم الحالات، على اجترار التراث اللغوي، كما جاءنا في مصادره القديمة، دون أن يتعرض، على أيدي مقرريه ومدرسيه، إلى عملية خلق وإبداع، وتفجير طاقات وملكات تجعله في حالة تكيف، وتأقلم، وتعايش مع الواقع المعاصر الذي تحياه العربية وأبناؤها.

فالأمثلة ما زالت، في دروس النحو، تدور حول علاقة زيد بعمرو، كما أن اجتماع فاعلين لفعل واحد مازال يتخذ من "**أكلوني البراغيث**" فلكا يدور حوله في هذا الزمان الذي خلا أو كاد يخلو من البراغيث"[1]

-عدم التزام المدرسين بالشرح عن طريق اللغة العربية الفصيحة، إذ أن أغلب الأساتذة خاصة في المرحلة الإعدادية يتوسلون بالعامية أثناء تقديم الدرس.

5.1.3- عوامل منهجية تتعلق بالمؤسسات

ما يعرف بالخريطة المدرسية حيث تقول إحدى المدرسات سبق أن درست بالمرحلة الابتدائية مستنكرة:

(5)"إن الخريطة المدرسية ترغمنا على شهادة الزور في حق تلاميذنا."

---

(1)- رياض محمود قاسم، عبد الحميد الفراني، "التحديات التي تواجه اللغة العربية و دور القرآن الكريم في التصدي لها".(بحث مقدم إلى المؤتمر "الإسلام و التحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية، في فترة 2-3-4/2007.

-الإعلام حيث أن معظم محطاتنا التلفزية والإذاعية، بالإضافة إلى تهميش هذه الفئة إذ؛ لا تقدم برامج تستهويها أو تلامس قضاياها واهتماماتها على الإطلاق، ولا تبث سوى النشرات الإخبارية، والجوية، والبرامج الدينية على ندرتها باللغة العربية الفصيحة وما دون ذلك كلها برامج، ومسلسلات مترجمة للدارجة المغربية.

-تهميش اللغة العربية في سوق الشغل، حيث أنهم أول شرط يشترطونه في المترشح لاجتياز أغلب المباريات، هو إجادة اللغة الفرنسية بالخصوص ما يصرف الاهتمام عن تعلم اللغة العربية بأصولها وقواعدها.

-تغيير معايير التقييم إذ أن المدرس أو المصحح لم يعد له حق التدخل بشأن سلامة اللغة، حيث يحاسب التلميذ على المنهج والتمكن من المهارة فقط، وفي ظل منهج التصحيح الجديد بخس مكون اللغة حقه، من حيث نسبة مساهمته في التقييم ما يجعله يبدو في عين المدرس والمتعلم غير ذي أهمية، حيث نصت الوثيقة التربوية؛ الإطار المرجعي للامتحان الوطني في إعداد مواضيع الامتحان الجهوي على منح نسبة خمسين في المئة في عملية التنقيط للنصوص، وعشرين بالمئة للغة وثلاثين بالمئة للتعبير، وهنا يتساءل **أحمد العياشي** مستنكرا :"ألا يشعر هذا المدرس و المتعلم بضعف أهمية هذا المكون قياسا إلى غيره؟ ويضيف في نفس السياق قائلا: "وقد كان للغة نصيب من تقويم امتحانات السنة الثانية من البكالوريا بترك نقطتين لسلامة اللغة، واليوم لم يعد الأمر كذلك، وكأن التوجيه يفيد "ليقل المترشح ما يريد"، و ليس من الضروري أن تكون لغته سليمة فليس في سلم التنقيط ما يجعل المصحح يحاسب رافع ما ينصب أو ناصب ما يجر".[1]

---

(1)- **أحمد العياشي، عوائق تحقيق أهداف المنهاج والتوجيهات التربوية في اللغة العربية : نموذج الدرس اللغوي ،مجلة علوم التربية ، العدد: 54يناير2013، ص:97**

-العامل الزمني حيث يشتكي المدرسون من طول المقررات، في مقابل ضيق الوقت وضعف التلميذ لغويا، وعجزه عن تذكر ما تلقاه من معطيات ليبني عليها درسا جديدا حيث يتحول ما ينبغي التذكير به إلى ما ينبغي التركيز عليه، أو كما عبر عن ذلك أحمد عياش.[1]

-"غياب استراتيجية تربوية وعدم وجود انسجام بين التخطيطين التربوي والاقتصادي، مما يجعل، التعليم لا يخطط لتوفير الأطر والمهارات. فرغم أن التعليم جهاز خاضع للدولة، فإنه يصعب توجيهه توجيهاً سليما لأن الحاجات والطلبات غير معروفة بدقة ولأنها تتطور بشكل متفاوت. فالتوازن مفقود بين مختلف الشعب الأدبية والعلمية والتقنية يظهر في التضخم الذي تعانيه الشعب الأدبية قلة إقبال على الشعب العلمية وعزوف عن التعليم التقني، ويزداد الأمر تفاقما في التعليم العالي."[2]

-التعود على العامية في المحطات التلفزية والإذاعية، والشبكة العنكبوتية حيث تقدم برامج تستضيف كبار الشخصيات يناقشون بالعامية أو يتوسلون بها على الأقل .

-عدم تصويب الخطأ مباشرة ولعل الغلاف الزمني المخصص لحصة تصحيح الفروض في مقابل عدد التلاميذ السبب في ذلك.

-غياب مادة التعبير الشفوي و القراءة مع ما تحظيان به من أهمية في التمكن من آليات التواصل، والحوار، وتنمية مهارة المناقشة، وتطوير الملكة اللغوية، إذ أنهما مجال تطبيق قواعد اللغة بامتياز.

-غياب فضاءات التنشيط التربوي، مع تعدد الأدوار التي تلعبها في حياة التلميذ، والتي تبقى تنمية الرصيد والملكة اللغوية أهمها وقد نص على ذلك دارسون عدة منهم: **د:جميل الحمداوي**، في مقال له في عدد من أعداد مجلة

---

(1)- أحمد العياشي، عوائق تحقيق أهداف المنهاج والتوجيهات التربوية في اللغة العربية : نموذج الدرس اللغوي، ص98.

(2)- الزبير مهدار، معيقات الإصلاح التربوي، مجلة علوم التربية،العدد47،مارس2011،ص:81 نقلا عن وزارة التربية الوطنية، نحو نظام تربوي جديد 1980 ص13.

علوم التربية: "وبهذا يكون المنتدى التربوي فضاء لتبادل المعارف والتجارب والخبرات والمهارات والممارسات، وتفعيل عملية التواصل الذهني والوجداني والحركي، وناديا حقيقيا للتنشيط والإبداع، والابتكار، والتخييل، والتعلم الذاتي، وإظهار المواهب والقدرات الكفائية، وتعميق الخبرات والتعلمات، وإرساء فلسفة الحضور في المكان والزمان ضمن الشعور السيميائي التالي: "أنا، الآن، هنا"[1]

1.4- التعليم الثنائي اللغة:

عرف **ميشال زكريا** "الثنائية اللغوية" بالعودة إلى مجموعة من المعاجم على أنها :"الوضع اللغوي لشخص ما أو جماعة بشرية معينة تتقن لغتين، وذلك من دون أن تكون لدى أفرادها قدرة كلامية مميزة في لغة أكثر مما هي في اللغة الأخرى".

ويرى الباحثون أن الطفل عندما يبني نظاما جديداً في اللغة الثانية المكتسبة، فإنه يفكك أنظمة اللغة الأولى، ويعيد ترتيبها نتيجة للاحتكاك اللغوي بين اللغتين.

ويرى **أوبلر وماهيشا(obler & mahisha)** أن اكتساب اللغة الثانية وتعلمها، يؤثر على كيفية تنظيم اللغة الأولى وترتيبها في الدماغ بناء على نتائج أبحاث الدماغ اللغوية العصبونية وتشير دراسات أخرى إلى تدهور التلاميذ في اللغة الأولى، وظهور حالات مرضية من قبيل العجز اللغوي وفقدان القدرة على التفكير السوي نتيجة للتشويش واختلاط الأمور في ذهن الطفل، لذلك نجدهم في الدول المتقدمة يدرسون اللغة الثانية في مرحلة متأخرة ففي الاتحاد الأوربي مثلا يبدأون بتعلم اللغة الأجنبية في نهاية المرحلة الابتدائية وبداية المرحلة الثانوية غالباً، وفي أمريكا في المرحلة الثانوية، وفي بعض المدارس في المرحلة المتوسطة، أما الفلبين فقد تخلت عن نظام التعليم

(1)- جميل حمداوي، "المنتدى التربوي ودوره الفعال في إرساء ممارسة النجاح"، مجلة علوم التربية، العدد:54 دجنبر2010،ص:8.

الثنائي اللغة الذي نهجته حوالي سبع وثلاثين سنة وأعلنت عن هذا الحدث في مقال بعنوان: "**اللغة الأم مفتاح النجاح العالمي. لماذا تأخرنا؟**"[1]

1.1.4-الازدواجية اللغوية: عندما تتحول اللهجة عاملا للتأخر اللغوي:

من خلال الدراسة تبين أن هذا العنصر له بالغ التأثير في ملكة أبناء منطقتنا اللغوية ودرجة تحصيلهم للغة العربية الفصيحة؛ لذلك سنخصه بوقفة فيما يلي من الأسطر.

يعرف **أوريلفينريش** التداخل اللغوي بأنه:" تحريف قواعد لغة معينة نتيجة اتصالها بقواعد لغة ثانية بالنسبة للمتحدثين بلغتين"

ويرى **فرنسيس دبيسير** أن التداخل اللغوية هو: "استعمال عناصر لسانية تنتمي إلى لغة أخرى سواء في الكتابة أو الكلام ".

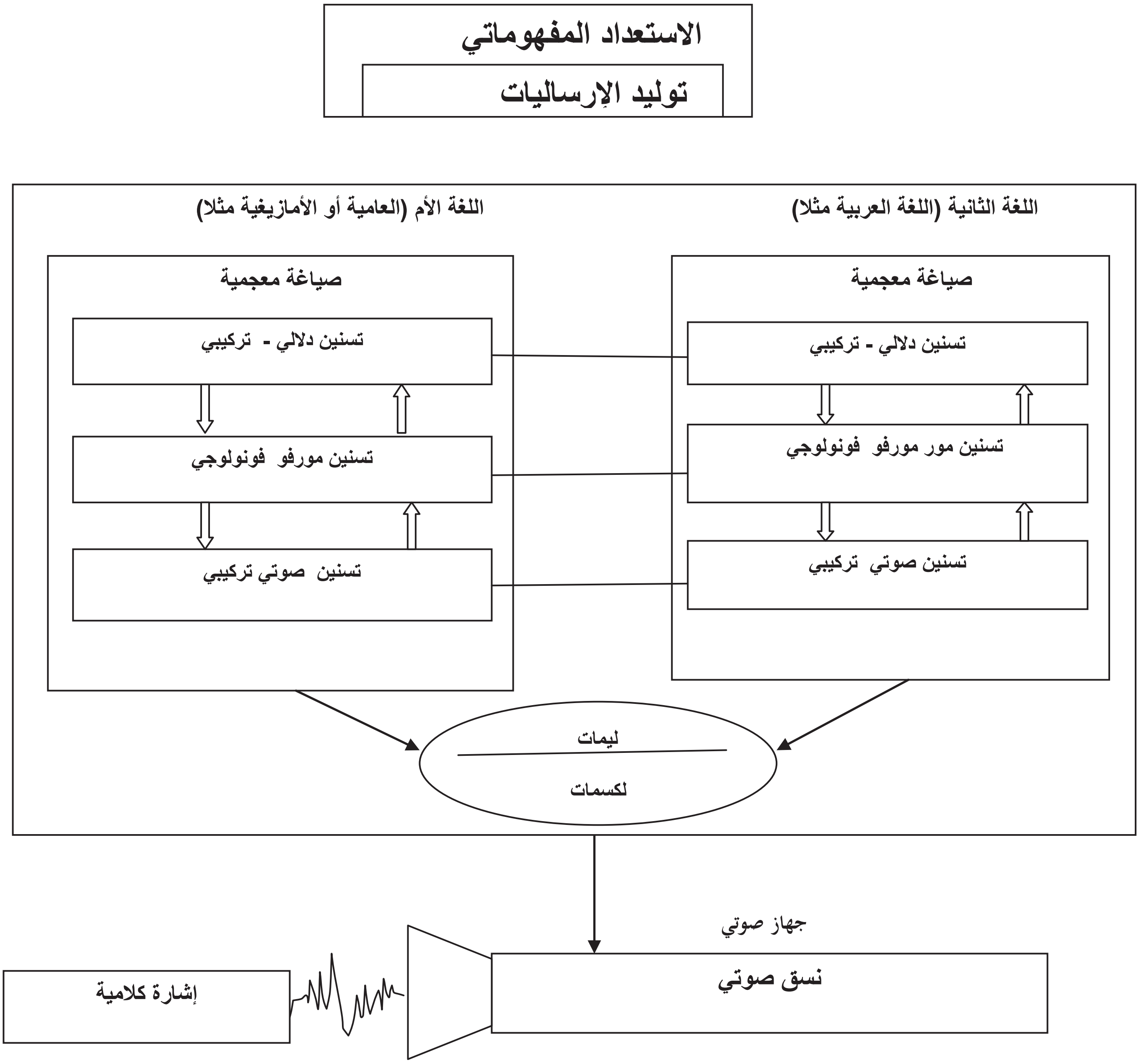
ولعل ما يفهم من التعريفين هو أن التداخل بين لغتين يعني تأثير لإحداهما على الأخرى في مستوى–أو أكثر– من المستويات اللسانية (الدلالة، الصرف، التراكيب، الصوت) وغالبا ما يكون تأثير اللغة الأم أقوى من تأثير اللغة الثانية"[2]

---

(1)- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم،(أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية نموذجا)،مجمع اللغة العربية الأردني

(2)-لحسن الشرقي ، "المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، مجلة علوم التربية، (السحاب مطبعة النجاح الجديدة، العدد 58، 2014)؛ ص: 118-119.

ويتم التداخل اللغوي بنشاط التسنينات للغتين داخل المعجم الذهني، ويمكن التمثيل لذلك بالخطاطة التالية:



نموذج عام للتداخل اللغوي أثناء انجاز الكلام[1]

(1)- لحسن الشرقي، "المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الاعدادي"، مجلة علوم التربية، ص: 119.

وقد أورد كاتب المقال هذه الخطاطة كنموذج للتداخل اللغوي الذي يتم أثناء الأداء الكلامي، إلا أننا نرى أن الأمر نفسه يصدق على الكتابي أيضا ،ذلك أن العمليات التي تحدث داخل المعجم الذهني تبقى نفسها ولا يكمن الاختلاف إلا في طريقة الانجاز.

والملاحظ على ما جاء في الخطاطة هو أن تسنينات اللغتين تنشطان في الوقت نفسه لإنتاج الكلام، ما يؤدي إلى خلق تفاعلات جانبية بين مستويات معالجة اللغتين، حيث تكون التفاعلات مباشرة ومؤثرة بدرجة عالية في الكلام إذ يتعلق الأمر بتداخل مستويين متوازيين، وهو ما تم التعبير عنه بالخطوط المتقطعة، وقد تكون غير مباشرة وقليلة التأثير في تداخل المستويات غير المتوازية، وهو ما تشير إليه النقط المتقطعة، ويعزى هذا الخلط إلى اكتمال اكتساب اللغة الأم ورسوخها في الدماغ، وتعوّد المتعلم على التعبير واستثمارها في إدراكاته، ما يشكل محفزاً سيكولوجيا للإشعال الذهني لتسنينات اللغة الأم، حتى في الوضع الذي يحاول فيه المتعلم الإنجاز باللغة الثانية، الأمر الذي ينتج عنه تداخل لغوي ذهني يخلق إنتاجا لغويا هجينا و غير متجانس من حيث قواعد اللغة المعبر بها. وتكمن المشكلة في هذا التداخل في كون الغلبة تكون دائما لقواعد اللغة الأم لأنها الأكثر رسوخا في الذهن، فنادراً ما تنشط تسنينات اللغة الثانية أثناء الأداء باللغة الأم، وذلك ما أكدته البحوث اللغوية، ومدارس الترجمة الفورية، والتحريرية التي استقرت على ترتيب إحدى لغتي المترجم في المستوى (أ)، والثانية في المستوى(ب)، فاللغة الأكثر إتقانا هي الأكثر تنشيطا وحضوراً في المعجم الذهني.[1]

-استهانة التلميذ بقضية الخطأ اللغوي والنظر إليه على أنه أمر عادي وطبيعي لا يحتاج الوقوف عنده

وفي هذا الصدد عاينا موقفا لتلميذ كتب كلمة ينقصها حرف الألف ولما نبهه الأستاذ لذلك أجاب بأنه حرف الألف فقط وحذفه ليس بمشكلة.

(1)-المرجع السابق، ص: 119.

هكذا يتبين بأن الخطأ اللغوي ظاهرة متجدرة يمكن لها جهات ووسائل عدة كالإعلام، والأسرة، والشارع، والثقافة اللغوية، للمنطقة على وجه الخصوص، والبلد عامة، والمنهج، والمقرر، والعوامل الاقتصادية، والتلميذ نفسه الذي يشكل بؤرة المشكل ومنطلق الحل في الوقت عينه بالإضافة إلى النواقص، والعيوب التي تعتري المقرر الدراسي، والمنهج، والمؤسسة، والسياسة التعليمية التعلُّمية...

وباجتماع هذه العوامل أضحى الوضع يحتاج إلى التدخل السريع، وإعادة النظر في السياسة التعليمية لذلك حاولنا اقتراح بعض الحلول التي نرى فيها منفذا لهذه الأزمة ستستعرضها سطور المبحث الموالي.

1.5-الحلول المقترحة لتدارك الخطأ اللغوي.

-تعميق الدراسة اللغوية عن طريق إنماء الدراسة النحوية للتلاميذ بحملهم على التفكير وإدراك الفروق الدقيقة بين الفقرات والتراكيب والجمل والألفاظ.

تعويد التلاميذ على دقة الملاحظة والموازنة والحكم، وترقية ذوقهم الأدبي بجعل دراسة النحو تقوم على تحليل الألفاظ، والجمل، والأساليب، وإدراك العلاقات بين المعاني والتراكيب.

-عزل القاعدة النحوية، والصرفية، عن الحفظ وربطها بالتطبيق بتدريسها عن طريق ممارسة اللغة، استماعا، وكلاما، وقراءة، وكتابة – لأن الاستعمال هو الطريقة المثلى لتدريس القواعد النحوية كما قال **ابن خلدون** ومن ثم لابد أن يفسح المدرس أمام التلاميذ المجال في دروس الاستماع، والتعبير والقراءة للتدريب على القواعد النحوية بحيث يشعرون بحاجتهم إليها للفهم، والتعبير، والكتابة، دون ضغط أو إرغام.

-بث مسائل النحو المناسبة في ثنايا النصوص المختارة للدراسة والحفظ؛ بحيث يتعرف المتعلم من خلالها على أهم قوانين العربية المناسبة لمرحلة الدراسة.[1]

---

(1)-علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ،(القاهرة؛ دار الفكر العربي،2000م)،ص:319-326

1.1.5- منهج ابن خلدون في تدريس النحو:

منهج فريد من نوعه يقوم على خطوات أهمها:

- **التخطيط**: ويتم عبر اختيار النصوص الأصلية الراقية من القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة، والأدب شعره ونثره على أن تكون هذه النصوص مناسبة في أسلوبها وفي موضوعاتها للدارسين في كل مرحلة من مراحل التعليم، وتوزيع موضوعات النحو على السنوات الدراسية المختلفة، من السهل إلى الصعب، مع مراعاة الاستعمال في كل مرحلة.

- **التنفيذ**: يتم تناول النصوص المختارة بالدراسة والفهم، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم، ثم الحفظ، من خلال الإجراءات التالية:

الاستماع إلى النص منطوقاً نطقاً جيداً ممثلا للمعنى، مرة أو مرتين، ثم مناقشة فكرته العامة، وأفكاره الرئيسية، والتعرف على قائل النص ومناسبة قوله.

التدريب على قراءة النص قراءة جهرية جيدة، مع التركيز على معالجة الجوانب الصوتية، واللفظية، والتركيبية من حيث معناها ومبناها.

قراءة النص قراءة صامتة، دفعة واحدة، أو على دفعات، بحيث تحمل كل دفعة فكرة رئيسية ثم تناوله بالدراسة، والتحليل، والتفسير، والنقد والتقويم.

الوقوف على قضايا وقوانين الإعراب المناسبة لهذه المرحلة أو لهذا الصنف من النصوص.

الوقوف على المعايير والقيم ونواحي الجمال في النص.

حفظ النص حفظا جيدا، بحيث ينطبع في نفس المتعلم، فيقتبس منه، وينسج على منواله في كلامه وكتابته.

التعبير كتابة عن موضوع النص بعد دراسته وحفظه والقراءة حوله.

❖ **التقويم والمتابعة:** وتتم هذه المرحلة بتعبير التلاميذ ومعالجة الأخطاء الشائعة فيما ينتجونه من نصوص، من حيث المبنى والمعنى أثناء التدريس.[1]

-الانتقال باللغة العربية من التدريس المعتمد على الشحن والتلقين للمعارف النحوية إلى تحسيس المتعلم بجمال اللغة من خلال تسويق النصوص السردية، وجمال الصور الشعرية، وسحر القوافي.

-اعتبار الدرس اللغوي ركيزة أساسية في تدريس التلاميذ على التواصل بأسلوب سليم وهادف.

– النظر إلى الظواهر اللغوية كمنطلق لتطوير كفاية القراءة، والتعبير الشفوي، والكتاب.[2]

-ضرورة لجوء المدرس إلى الإبداع من حيث طريقة تقديم الدرس فلا ينهج منهجا واحدا طوال السنة _ بل منهم من يتخذه طوال حياته المهنية _ فيولد الرتابة والنمطية وبالتالي ينفر المتعلم من المادة المقدمة، وفي هذا الصدد تقول **ملاك المصطفى**: "ولا يمكن للمدرس أن يؤدي دوره التوجيهي، والتحفيزي إلا إذا جدد أسلوبه التعليمي بما يوافق التطور الحاصل في نظرية المعرفة بكل أشكالها، وأن يضع المتعلم أمام وضعيات تعليمية تؤدي إلى إثارته و تمهيره في أفق مواجهة مطالب العصرنة والتطور العلمي".[3]

---

(1)- علي أحمد مدكور، 2000 ، ص328-329

(2)-ملاك المصطفى، "ديدكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره"، مجلة علوم التربية(السحاب مطبعة النجاح العدد:54 يناير 2013)؛ ص:88

(3)-المصدر نفسه، ص:90

-تسليح خريجي مراكز التربية والتكوين بالمعارف اللسانية التي تمكنهم من تجاوز عراقيل التعدد اللهجي، والوعي بأمراض اللغة عند المتعلمين مبكرا، وبالتالي التفكير في استراتيجيات لتجاوزها، علاوة على الوعي بتأثير البيئة في اللغة.[1]

-إحياء البحوث الجامعية والأكاديمية الميّتة في رفوف الجامعات، والاستفادة من إنتاجات المعاهد اللسانية واللغوية واعتمادها كقوة اقتراحية، وخاصة المتعلق منها بالتخطيط اللغوي، وتطوير مشاريع تخصص السياسة اللغوية بالمغرب.

-تجريم الانتحار اللغوي الذي تفشى في البيانات والإعلانات الرّسمية وغير الرّسمية.

-تفعيل دور المراكز الثقافية والمختبرات، ومراكز التكوين، وتشجيع البحوث المهنية المشتغلة حول اللغة العربية وخصائصها، وتداولها، ومشاكلها، ومعيقاتها.

-تغيير طريقة تداول اللغة العربية في السوق المغربية كلغة للشعر، والأدب، والغناء، والطبقة المتوسطة، والفقيرة والإفلاس فقط في حين تعد اللغة الفرنسية لغة التجارة، والمال، والربح، وأصحاب النفوذ، والسلطة."[2]

ولعل في هذه الخطوة رد للاعتبار للغة العربية؛ مما سيدفع لتعلمها بأصولها خصوصا وأنها ستحول إلى أداة للحصول على وظيفة في سوق الشغل.

-تلخيص الدروس في شكل خطاطات ومطالبة التلاميذ بالقيام بذلك، وتركيزا على هذه المسألة لما تحظى به من أهمية تم وضع سؤال بشأنها في الاستمارة الموجهة للأساتذة، وبينت نتائج البحث أنهم لا يولونها أية أهمية

---

(1)-ملاك المصطفى، مجلة علوم التربية، 2013، ص: 119.

(2)-أخ العرب، عبد الرحيم، "اللغة العربية بالمغرب بين لغة الهوية وهوية اللغة"، مجلة علوم التربية، (العدد 58 ، يناير 2014)؛ ص:111-112.

مع ما تتميز به من المرونة، والاختزال، والفعالية، وتيسير التمثل، والاستيعاب، والإثارة (خاصة البصرية) ما يجعل التلاميذ على الانخراط الإيجابي في الدّرس ويشعرهم بمتعة الاكتشاف."[1]

-ضرورة الممارسة والإنتاج اللغوي خارج أسوار المؤسسة التعليمية، وفي هذا الصدد نقترح أن يأمر المدرس تلميذه بتدوين يومياته وذكرياته الجميلة...وتنبع أهمية هذه الخطوة من التكرار الذي ينمّي الملكة اللغوية، وفي هذا السياق يقول **ابن خلدون**: "إن الملكات لا تحصل إلا بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقوم أولا وتعُود منه للذات صفة، ثم يتكرر فتكون حالة ..."[2]

أضف إلى تأثير هذه الخطوة في التلميذ نفسيا حيث تزود لديه الثقة بالنفس، وتشعره باهتمام الفضاء بقضاياه...

الدرس لا ينبغي أن ينتهي دون إثارة رغبة التلاميذ نحو مزيد من القراءة عنه أو عن بعض الأفكار التي أثارها، والكشف عن بعض المعاني الغامضة.[3]

- استخدام وسائل التكنولوجيا في تنمية المهارات والرصيد اللغوي والمعرفي لدى التلاميذ خاصة القراءة وفي هذا الصدد يقول **أحمد علي مدكور**:"هناك أدوات ووسائل أخرى تعين في تعليم القراءة، وهي عبارة عن وسائل سمعية كالصورة، والأفلام، والتسجيلات، والرسوم البيانية، والخرائط، والكرة الأرضية، والبرامج الإذاعية والمتلفزة..."[4]

- وجوب تقديم حصة لكل درس فلا يهم أن يكون المقرر متعدد الدروس بقدر ما يهم ترسيخ ما يتناوله من قضايا لغوية في أذهان المتعلمين.

---

(1)- عبد الله زروال، **"الخطاطة وسيلة فعالة للتعليم والتعلم، مجلة علوم التربية"** ،54(يناير2013)، ص:148-149.

(2)- علي أحمد مدكور، **"تدريس فنون العربية"** ،ص:66.

(3)- المرجع نفسه، ص:167.

(4)- نفسه، ص:156

– التركيز على النصوص الدينية في المقررات لما تحظى به من أهمية في نفس المتعلم المسلم والمدرس، ما يجعل الحذر من الوقوع في الخطإ أثناء التعامل معها، إضافة إلى ما تتمتع به من خصائص لغوية هائلة تجعلها مميزة للدراسة، وفي هذا السياق يقول **ابن خلدون** :"فالقرآن الكريم هو أعظم ألوان الأدب ،وأجمل أنواع النثر الفني على الإطلاق ويستطيع المنهجون أن يختاروا نصوصا قرآنية مدروسة من كتاب" **دلائل الإعجاز**" لعبد القاهر الجرجاني أو نصوصا أخرى من كتاب "**التصوير الفني في القرآن**" لسيد قطب".[1]

– اعتماد طريقة تحقيق الذات في درس التعبير، حيث يتم إشراك التلميذ في تحديد الموضوع لينتقل إلى مرحلة البحث عن المعارف والحقائق، وذلك باصطحاب التلاميذ إلى المكتبة، حيث يقضون وقتاً في القراءة حول موضوع كل منهم تحت إشراف وتوجيه الأستاذ، وتُرفق هذه الخطوة بإنجاز مسودّات حول المواضيع، تتم مناقشتها في المرحلة التالية بقراءة نماذج تتم مُدارستها بشكل جماعي، وتقويمها حيث يشارك الكل في الحصة الموالية مستغلا المواضيع بمراعاة الملاحظات التي يتم تقديمها أثناء المناقشة، ثم تخضع هذه الإنتاجات للتقويم من طرف المدرس الذي يسجل الأخطاء الهجائية، والنحوية، والأسلوبية، والفكرية الشائعة في تعبير التلاميذ، ثم يقوم بمعالجتها بشكل جماعي في اللقاءات الموالية مستغلا دروس القراءة و الأدب، والنحو.[2]

–اعتماد التعليم التّكاملي بتوظيف وسائل التكنولوجيا في تدريس جميع المهارات اللغوية في آن واحد.

– إذا لم يكن النص أو الدرس اللغوي مُرفقا بالكم الكافي من الأسئلة ورصد المدرس ثغرة ما لدى التلميذ وجب عليه الاجتهاد بإضافة أسئلة ليتحقق الهدف المرجو من المادة المقدمة.

– أن يطالب التلاميذ بتشخيص النصوص المسرحية أو تلخيصها بأسلوبهم مع تتبع هذا المجهود وتقويمه.

---

(1)- علي أحمد مدكور،2000، ص: 213.
(2)- نفسه،ص:282.

– إعادة النظر في نشاط الخط والنقل، والإملاء في المرحلة الابتدائية، وإخضاعها لمنهجية غير المعتمدة حاليا.

– إيجاد أو تفعيل المكتبات داخل المؤسسات التعليمية.

– تدريس المواد العلمية والتقنية باللغة العربية في المرحلة الجامعية، خاصة وأن من طلبة هذه الشعب من يتوجه للتدريس في السلك الابتدائي بعد التخرج.

2.1.5-الحلول التي اقترحها ابن خلدون لتنمية الملكة اللغوية:

–"ووجه التعليم لمن يتغى هذه الملكة ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلام (العرب) القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول الشعراء في أسجاعهم وأشعارهم وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم. حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم، وتلقين العبارة عن المقاصد منهم ثم يتصف بعد ذلك في التعبير عما في ضميره على حسب عباراتهم، وتأليف كلماتهم، وما وعاه وحفظه من أساليبهم، وترتيب ألفاظهم، فتحصل له هذه الملكة بهذا الحفظ والاستعمال، ويزداد بكثرتها رسوخا وقوة..."

ثم يربط بين كثرة المحفوظ والاستعمال وبين قوة التعبير بلاغة ونقدا، فيقول: "وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المنقول المصنوع نظما ونثرا".[1]

–تجنب مخاطبة الأطفال بلغة "**مي مي و ديدي**" في المراحل الأولى لاكتساب اللغة لكي يواكب نمو الأطفال العقلي والجسماني تطور ملكتهم اللغوية، وفي هذا السياق يقول **علي أحمد مدكور**: "وهناك فروق فردية كبيرة بين الأطفال تبعا لبيئاتهم، فهناك علاقة بين لغة الطفل ومهنة الأبوين، واللغة التي يستخدمها أفراد الأسرة

---

(1)- علي أحمد مدكور، "تدريس فنون اللغة العربية"؛ ص:65-66

عموما، فالمستوى الاجتماعي، والاقتصادي، والتعليمي، علاقة كبيرة بمستوى لغة الطفل الذي يأتي من بيئة اجتماعية وثقافية غنية، تكون لغته وثروته اللفظية أكبر من هذا الذي يأتي من بيئة فقيرة اجتماعياً وثقافياً. وبالطبع يكون لكل هذا انعكاساته على قُدرة الطفل على القراءة، والانطلاق فيها في المدرسة.[1]

-وقد أضاف الباحثون إلى ما سبق، بعض العوامل الأخرى المؤثرة في النمو اللغوي، منها: الغذاء الجيد، والصحة الجيدة، والإفرازات الغُددية، وسلامة الجهاز العصبي، والجهاز الحسي الحركي التي تمكن الطفل من استقبال المثيرات، وإرسال الاستجابات، وسلامة اللوز والجيوب الأنفية...وغيرها

– فتح مكتبة للفصل، بحيث تحتوي على كتب ومجلات مناسبة من حيث المحتوى والأسلوب والصور، وأن تكون كثيرة ومتنوعة بحيث يجد كل تلميذ بغيته وما يميل إليه.

– أن تخصص حصص للقراءة الحرة، حيث يتاح للتلاميذ حُرية كاملة في أن ينتقوا الكتب التي يميلون إلى قراءتها، وأن تكون بمساعدة من المدرّس إذا ما استدعى الأمر.

– أن تقام جماعات للقراءة بحيث يتنافس أعضاؤها على الفوز بجائزة القراءة، ولا بأس من أن يعرض بعض أعضاء هذه الجماعات شيئا مما قرؤوه على زملائهم، ويدار حوار ونقاش في الفصل حول الموضوع.

-عمل معارض للكتب داخل المؤسسة، بحيث يستطيع التلميذ أن يجد الكتب التي يجب شراءها وقراءتها.

– عمل صحف مدرسية يعرض فيها التلاميذ بعضاً من إنتاجهم من القصص والحكايات..."[2]

– منح الأساتذة صلاحية الزّجر والعقاب لضبط القسم وبالتالي تقديم المادة في أحسن الظروف.

---

(1)- المرجع السابق، ص:168.

(2)- نفسه ، ص:169.

-إفساح المجال للممارسة الاستقلالية في التعلم: بقدر ما يقل تدخل المدرس في السيرورة التعليمية التعلمية ويكتفي بدور الوسيط والإرشاد وتوفير الدعامات الضرورية للعمل، بقدر ما تزداد استقلالية المتعلم. يزداد مستوى اعتماده على ذاته في إنجاز تعلماته".[1]

– اضطلاع المدرس بالوظيفة التنشيطية في عملية التدريس لتحفيز التلميذ على استدعاء المعلومات المخزنة وتوظيفها في بناء المعارف الجديدة.[2]

– إعادة النظر في البرنامج، ومحتواه، وطرق تقديمه، والغلاف الزمني لتقديمه ومن أغرب ما اكتشفناه في هذا الصدد هو أن المقرر التعليمي لا يتغير لمدة عشر سنوات، حسب ما جاء على لسان أحد المدرسين إذ أنه لا يواكب التغيرات المهولة التي تعرفُها المجتمعات في ظروف زمنية قصيرة جداً، والسؤال الذي يطرح نفسه بهذا الشأن ألا يتأثر أطراف العملية التعليمية بهذه الوقائع، ألا يجب أن يشكل المقرر الدراسي مجالا لمناقشتها، ودراستها ...؟

– نرى أنه يجب على الكتاب المدرسي أن يتصالح ونفسية وواقع التلميذ وإلا لن يستوعبه هذا الأخير ولن يقبل عليه مهما قطعنا من أشواط الإصلاح في نظامنا التعليمي.

– ترسيخ ثقافة التشوير والإعلان باللغة العربية الفصيحة.

– تجهيز المدينة والمؤسسات التعليمية على وجه الخصوص بالمكتبات والفضاءات التثقيفية، فجميع المؤسسات والمراكز السوسيوتربوية بالمنطقة تشكو خصاصاً فادحاً من حيث مصادر العلم والمعرفة ؛ حيث أن طالب العلم حتى ولو كان من المثابرين يعييه البحث عن الكتب والمصادر ما يولد النفور و قضي على الرغبة في التحصيل أحيانا.

---

(1)- "تدريس استراتيجيات التعلم للمتعلمين "، مجلة علوم التربية 47(مارس2011) ص:

(2)- محمد الأوراغي، "اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية"، (دار الكلام للنشر والتوزيع، ط:1431 هـ 2010م)،ص:143

– إلزام الأساتذة بتدوين الأخطاء التي تتكرر عند تلاميذهم عادة في الاختبارات وغيرها من الأنشطة وتكوين مجلس في المؤسسة ترفع إليه قائمة هذه الأخطاء في نهاية السداسي، أو الموسم الدراسي ليسهر على إيجاد حلول للحد منها بتنسيق مع الجهات المسؤولة على القطاع.

–كالقيام بدورات تكوينية في بداية كل سنة دراسية لفائدة المدرسين، للتمكن من منهج معالجة الأخطاء بالاستفادة من نتائج الإحصاءات والدراسات في الموضوع كما سلف الذكر.

– إلغاء تعليم اللغة الأجنبية في المرحلة الابتدائية، والتقليل من عدد حصص تدريسها في المرحلة الثانوية الاعدادية، والاستفادة من السّاعات التي تهدر في تمكين التلاميذ من لغتهم الأم أولا.

– تجاوز فكرة تدريس الأمازيغية في السلك الابتدائي فالنتائج التي توصلنا إليها كارثية مع أنها طبقت على عينة لم تخضع لهذا المشروع، ومن يدري كيف ستكون أحوال اللغة العربية عند الفئة الموالية التي يؤطرها نظام تعليمي ثلاثي اللغة.

– تشجيع القراءة في المرحلة الابتدائية، ويجب أن يبدأ المدرس بقراءة النص ثم يعين التلاميذ الضعاف لغويا _إن صحت التسمية_ ويحرص على الوقوف على أخطاءهم وتصويبها؛ ذلك أن القراءة تحل مشكل الضعف اللغوي من الناحية الصوتية، كما توسع معجم التلميذ اللغوي من حيث المفردات والقواعد.

– وفي هذا السياق وجدنا إحدى المدرسات الفضليات تقوم بعمل مميز بشأن هذه المسألة؛ إذ أمرت تلامذتها بإحضار مذكرة خاصة تملي عليهم من فترة لأخرى مجموعة من المفردات شاع تناولها بشكل خاطئ مع تصويبها ويتناولون ما تم تحصيله من كلمات بين الفينة و الأخرى.

– إشراك جميع التلاميذ في تقديم المادة، وتحريك الحصة، فكما نعلم بعض النظريات التعليمية قد حصرت دور المدرس في التأطير، في حين ألقيت مهمة تحضير الدرس على عاتق التلميذ، لكن ما لاحظناه أثناء إجراء هذا

البحث، هو أن بعض المدرسين يلتزمون بهذه المسألة، لكنهم يقصرون مهمة كتابة الدرس والتصحيح على فئة بعينها (الفئة النشيطة)، فيما لا يبالون بمن يسمونهم بفئة الكسالى والمشاغبين.

– إتاحة فرصة الحوار والمناقشة داخل الفصل (فتح أمسيات للحديث عن التجارب الشخصية والمهارات عند التلاميذ، ومناقشة القضايا التي يثيرها الواقع وفي ذلك إضافة لتنمية الملكة اللغوية تطوير لشخصية التلميذ، وتمكينه من مهارات كآداب الحوار، والدفاع عن الرأي...)

– الكتب يجب أن تبنى على خبرات وأنشطة التلاميذ، وما يدركونه من مشكلات مجتمعهم. وللوصول إلى هذا لابد من دراسة ميول واتجاهات التلاميذ في هذه المرحلة، للتعرف على مستوياتهم، وما يشغلهم من قضايا، وما يهتمون به منها.[1]

–التخلي عن مسألة حفظ القواعد اللغوية نهائيا واستبدالها بالتطبيق، وفي هذا الصدد يجب أن يعدل البرنامج؛ إذ يجدر تعديل البرنامج بحيث يتلى كل درس نظري بآخر تطبيقي بدل وضع درس تطبيقي واحد لمجموعة من الدروس.

بالنسبة للإعراب يجب تجاوز منهج النحو المدرسي الذي يجعل من التلميذ شخصا ساذجا حيث يعلمونه مثلا:

– بأن المنصوب دائما يأتي منصوبا بالفتحة الظاهرة على آخره، لكن ماذا عن الجمع المؤنث السالم، وتدريسهم لدرس النواسخ الاسمية يعلمونهم بأن "**إن**" تنصب الأول ويسمى اسمها، لكن ماذا لو تأخر اسم **إن**؟

– ضرورة إلتزام المدرسين بشرح الدروس باللغة العربية الفصيحة، وتعويد تلاميذهم على ذلك وتحفيزهم على التواصل بواسطتها في الفصل.

---

(1)- علي أحد مدكور ، تدريس فنون العربية ،ص:156.

- تشجيع الإبداع وخلق الفضاءات التي تخدم هذا الغرض من قاعات العروض، والمسرح، والندوات داخل المؤسسات، وتنظيم مسابقات تربوية تثقيفية...

- توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية في المرحلة الابتدائية خاصة.

- تنقية الإعلام مما يشوبه من تدريج للمسلسلات، وبرامج ووضع برامج توعوية لصالح الأسر يتعلق بمتابعة التلاميذ دراسيا، وتستهدف التلاميذ المراهقين، والحياة المدرسية على وجه العموم.

- التخفيف من استعمال الأمازيغية في الفضاءات التربوية فأثناء إجراء البحث لاحظنا أن جميع أطر وتلاميذ إحدى المؤسسات يتواصلون عبر هذه اللغة، لا اعتراض لنا على التواصل بالأمازيغية لكن ما يثير في الأمر هو أن التلميذ يوظفها في منزله، الشارع، والمؤسسة كذلك إذ لا يكلف نفسه عناء التفكير في سنن يتلاءم وهذا الأخير، بل لا يشعر بفارق بين هذه الفضاءات الثلاث، فماذا سيحل بهذا التلميذ إن فرضت عليه ظروفا ما كانتقاله إلى منطقة أو مدينة أخرى لا لسان أمازيغي بها؟ ألن يعاني صعوبة في التأقلم مع فضاءها التربوي؟ ولا دليل أبلغ على أهمية الفضاء في اكتساب اللغة قصته عليه الصلاة والسلام حيث تم إرساله إلى قبيلة **بني سعد** ليأخذ اللغة عن العرب الأقحاح.

- وضع شروط لولوج شعبة الأدب

- إفساح المجال للمدرس لتعديل ما يراه ناقصاً في البرنامج بحيث يُصيره في خدمة مستوى التلاميذ.

- تجهيز المؤسسات بمكتبات وتزويد هذه الأخيرة بموظفين يكون دورهم تكميليا لما يقدمه المدرس في الفصل، فقد سئمنا من نموذج المكتبة التي تسوسها المرأة العجوز التي لم تجد ما يشغل وقت فراغها بعد إحالتها على التقاعد فتتقدم لتلك الوظيفة التي تلخصها في مراقبة زوار المكتبة والاحتراس من أن يسرقوا كتابا وفي اعتراف سافر منها وممن وظفوها بأنهم مقصرين في حق التلميذ.

- خلق محطة تلفزية لفئة الشباب تطرح كل ما يهمهم من قضايا وتكون حصة الأسد منها تتعلق بالحياة الدراسية بمستوياتها المختلفة، وأن تلتزم بطرح القضايا بشكل مبتكر يجذب الفئة المستهدفة.

خاتمة:

لكل درب مهما طالت نهاية، وفي نهاية مسيرة بحثنا هذا خلصنا إلى أن ما تعرفه اللغة من تقهقر وتراجع عائد بالأساس إلى النظام التعليمي والإكراهات التي يعيشها، بالإضافة إلى السياسة اللغوية للبلد، وتراجع الأسرة والإعلام عن أداء دورهما التوجيهي، وانتشار سلوكات بين التلاميذ تُكرّس للظاهرة كالغش والعنف المدرسي مثلا، فاستفحلت ظاهرة الخطأ، وأصبحت ترافق التلميذ في مختلف محطات حياته الدراسية؛ ما سينجم عنه إنجاب جيل متخلف لغويا إن صح التعبير، منغلق على ذاته، مجبر على مسايرة محيطه، والانصياع له دون أدنى تفاعل، وتعبيراً عن حرقة هذا الواقع يقول **فيصل شكري**: من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات –وهل علي من حرج أن أقول: "والذي يتخرج من الجامعات– أنه لا يتقن لغة ما– حتى العربية أحياناً– لقراءتها قراءة تدبّر...ولذلك فهو لا يقرأ...وإذا قرأ فهو لا يفهم، وإذا فهم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل...لأن الشرط الأول في التفاعل هو امتلاك اللغة."[1]

ما يلزمنا بالوقوف وقفة جدية وإعطاء الموضوع الحجم الذي يستحقه وكمقترحات نرى أن الحل يكمن في:

✓ فرض رقابة على الاعلام و إخضاعه لسياسة توجيهية تضع مصلحة الشاب والتلميذ المغربي نصب عينيها فتسخر برامج لطرح أهم القضايا التي تخصهما و يكون لموضوع التعليم حصة الاسد فيها

✓ التخلي عن بعض السياسات التعليمية كالخريطة المدرسية، والنحو المدرسي، والثنائية اللغوية في المرحلة الابتدائية

(1) شكري فيصل، "تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، اللغة العربية والوعي القومي"، (مركز دراسات الوحدة العربية ط2، بيروت، 1986)؛ ص: 402

- ✓ إيلاء قضية الخطأ باعتبارها موضوعا أضحى يفرض نفسه في العملية التعليمية، وتدريب طلبة مراكز التربية و التكوين على مهارات تمكنهم من حسن استغلاله في عملية التعلم
- ✓ وضع شروط لولوج شعبة الأدب في المرحلة الثانوية التأهيلية ، فما يطلقون عليهم فئة المشاغبين في المرحلة الثانوية الاعدادية هم من يتوجه للشعبة فيما بعد
- ✓ ضرورة خلق شعبة علوم التربية في مختلف الكليات و توجيه الطلبة للبحث في المواضيع ذات الصلة بالقضية المطروحة
- ✓ الأداء و الانتاج خارج أسوار المؤسسة أهم الوسائل لتدارك مسألة الخطأ
- ✓ ضرورة توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية بالمرحلة الابتدائية بالخصوص
- ✓ تخصيص ميزانية للبنيات التحتية بالمؤسسات التعليمية باعتبارها من أهم وسائل تنمية الملكة اللغوية

ضرورة إعادة النظر في البرنامج الدراسي و صياغته وفق اهتمامات وميولات التلميذ وكذا الغلاف الزمني المخصص لتقديمه.

ملحق

استمارة حول الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ المستوى:

ما رأيكم في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية؟

جيد ☐ ضعيف ☐ متوسط ☐

أين يكمن الخلل الذي يعتري عملية تقديم المادة اللغوية في نظركم ؟

المادة اللغوية ☐ التلميذ ☐ المنهج ☐ العامل الزمني ☐ عوامل أخرى ☐

سبب إشاعة الخطأ اللغوي :

الإعلام ☐ الازدواجية اللغوية ☐ الشارع ☐ وسائل التواصل الاجتماعي ☐

الأسرة ☐ وسائل أخرى ☐

هل تطلبون من تلاميذكم تقديم بحوث أو عروض تستهدف تنمية الرصيد اللغوي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

هل تخصصون لتلاميذكم حصة للنص السماعي ؟

نعم ☐ لا ☐

هل تسهمون في تقديم أنشطة تربوية ثقافية داخل المؤسسة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ لا تنظم المؤسسة أية أنشطة ☐

هل ترون أن ثمة دروسا كان من المفروض أن يتضمنها كتاب مادة اللغة العربية للسنة الثالثة إعدادي؟

نعم ☐ لا ☐

هل تخصصون حصصا تقويمية للتلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

اذا كان الجواب بنعم كيف ذلك؟

اختبارات ☐ مناقشات شفهية ☐ عروض ☐

هل تعتمدون منهج تصحيح الاختبار الجماعي؟ نعم ☐ لا ☐

هل تدرجون النص الديني ضمن برنامجكم التعليمي أم تلتزمون بما يضمه المقرر فقط؟

يدرج النص الديني ☐ لا ☐

ما نوعية الأخطاء التي تتكرر عادة عند تلاميذكم؟

نحوية ☐ املائية ☐ صرفية ☐ دلالية ☐ أخرى ☐

ما موقفكم من الخطأ اللغوي ؟

الخطأ ضروري في عملية التعلم ☐ يعيق عملية التعلم ☐

تمارين تقويمية للمستوى الثانية إعدادي

البخيل

كان في من أعرف من الناس رجل لا يعرف الناس أبخل منه كان هذا الرجل إذا اشتهت نفسه الشيء مما تشتهيه الأنفس من طيبات المأكل و الملبس أخرج القرش من كيسه فنظر إليه نظرة العاشق المدنف إلى معشوقته ثم رده الى الكيس وقال :"هذا القرش لو أضيف إليه تسعة و تسعون مثله لصار جنيها و الجنيه بعد الجنيه يجلب الثروة العريضة و يجمع المال الخير و هبني تهاونت بإنفاقه اليوم و سمحت نفسي به فلا آمن أن تسخو بغيره غدا فإنما القروش كلها واحدة في القيمة وليس قرش بأغلى من قرش و الشهوات حاضرة في كل وقت فكأنني اليوم بإنفاقي هذا القرش أنفقت جميع ما سوف أملكه وأدخره من المال و فتحت على نفسي باب الفاقة الدائمة و العري المستمر مطاوعة لشهوة حمقاء إن أنا ومقتها الآن ماتت واسترحت منها و إن أتيتها بما تدعوني إليه كل ساعة كنت كمن يرمي الوقود في النار ليخمدها وكنت كمن يشتهي الفقر و يتمنى الإعدام و تلك والله الحماقة بعينها وكان إذا تم عنده الجنيه على هذه الكيفية أسقطه في صندوق ثقب له ثقبا في غطائه و لم يجعل له مفتاحا لئلا يتعود الفتح و الإقفال و يجرأ على ذلك الذخر بالكشف و الابتذال و خوفا من أن تراوده نفسه لفرط شغفه بالذهب على مس جنيه من تلك الجنيهات فيجر المس الى التحريك و يجر التحريك الى الأخذ فالإخراج و هناك الطامة العظمى و الداهية الشؤمى

بقلم: عباس محمود العقاد

1 أسئلة الفهم:

1.اشكل من: (وكان إذا تم عنده.......الى آخر النص) مع وضع علامات الترقيم المناسبة

2.حدد الفكرة الرئيسية للنص..

3.ما المقصود بكلمة" **هبني**" الواردة في النص:

اعتبرني ☐ امنحني ☐ اجعلني ☐

2 *أسئلة التطبيقات:*

كيف تعرب كلمة" **رجل**" في الواردة في السطر الأول من النص

مبتدأ مرفوع ☐ فاعل مرفوع ☐ خبر كان ☐

2.2 استخرج من النص

_جمع مؤنث سالما و بين اعرابه...

_مفعولا به...

_نعتا و بين منعوته...

_مفعولا لأجله...

_مفعولا مطلقا و بين حركته الاعرابية...

_جملة تشتمل على أسلوب التوكيد...

2.3ايت ب:

_مثنى كلمة" **ولد** "واجعله مرفوعا في جملة مفيدة..

_جملة تتضمن حالا شبه جملة..

_جملة تتضمن أسلوب استثناء و بين حكم المستثنى..

2.4الجملة التي تحتوي على مفعول معه هي:

استيقظت و أذان الفجر ☐ فهمت الدرس جيدا ☐ أراجع دروسي رغبة في النجاح ☐

2.5صحح الأخطاء الاملائية الواردة في الكلمات الآتية

يحض –مراعات –مآمرة- اصتصحاب- يقرأون

....

2.6صغ جمع تكسير من الكلمات الآتية :

شريط - مسبح – بخيل

....

2.7أعرب :

ورثت فاطمة هكتارا أرضا

تمارين تقويمية للمستوى الثالثة اعدادي:

حددت الشريعة الإسلامية الحقوق و الواجبات فهي هبة إلاهية للأمة الإسلامية وبالتالي فإنها مقدسة لا يجوز التفريط بها والتخلي عنها إن الإحساس بقدسية الحقوق والواجبات يوجد ضبطا اجتماعيا عاليا ومواءمة بين الأمة والسلطة السياسية كما يخفف من عبئ المحافظة على الأمن فلا يستطيع الأفراد و لا الجماعات تجاوز الحدود المرسومة كما لا تستطيع السلطة التجاوز على حقوق الأمة فالحدود المرسومة ليست وضعية ولا يمكن التحايل عليها ولا تعديلها ما دامت تنبع من الوحي الإلهي تلامس شغاف القلب والموقف منها يحدد مصير الإنسان الأبدي .إن التربية الإسلامية هي الأداة لتوضيح القيم وتحديد الحقوق و الواجبات في الدولة الإسلامية...وإن روعتها تتجلى في إمكانية توفيقها بين تكوين الإنسان الصالح و المواطن الصالح والفرد الصالح و المجتمع الصالح بالخروج من تناقضات المصالح بين هذه النماذج إلى أفق أرحب يغديه الإيمان بالله وبالآخرة

أكرم ضياء العمري "قيم المجتمع الإسلامي من منظور تاريخي" ج 1.سلسلة(كتاب الأمة) ع:39

1.أسئلة الفهم:

1.1اشرح ما يلي: هبة - عبئ

2.1لم كانت حقوق الانسان في الإسلام مقدسة؟...

3.1يثمر الإحساس بقدسية الحقوق نتائج طيبة تعود على المجتمع بالخير العميم حدد هذه النتائج:

....

2.أسئلة التطبيق:

1.2اشكل الفقرة الثالثة شكلا تاما مع وضع علامات الترقيم المناسبة:

2.2استخرج من النص: اسم مكان وبين وزنه والفعل الذي صيغ منه (مع الشكل)..

3.2املأ الجدول بما يناسب مع الشكل:

الكلمة	أصلها	نوع الإعلال	سبب التغيير
يزول دنت مطوي			

4.2أعرب الكلمات التالية حسب موقعها في النص :

تجاوز ....

الأبدي...

5.2بين ما في الكلمة من إبدال مع الشكل:

الكلمة	أصلها
رواء ازدهار دعاء	

6.2صغر ما يلي:

الكلمة	تصغيرها
نار عين حوافر أعلام ماء أنعم	

7.2استخرج من النص اسم مفعول وبين وزنه:

اسم المفعول	وزنه

8.2حدد اسم الفاعل ومعموله وبين نوعه :

اسم الفاعل	معموله	عامل بشرط أو بدون شرط

9.2حدد العناصر المطلوبة في الجدول الآتي:

أسلوب التفضيل	اسم التفضيل	نوع الصياغة	سبب الصياغة
أصبحت أكثر تحمسا			

10.2ركب جملة مفيدة تكون فيها كلمة **صحراء** ممنوعة من الصرف مع الشكل التام:

....

11.2حول العبارة التالية الى الجمع: **أنا المواطن أحافظ على بيئتي**:

12. 2املأ الجدول التالي بما يناسب:

الجملة	المضاف	المضاف اليه	نوع الاضافة

تمارين تقويمية للمستوى الثالثة إعدادي

عودة

كنت قد انقطعت عن زيارة أسرتي شهراً أو أكثر، إذ كانت إقامتي عند جدتي تزداد في كل مدة رسوخاً وارتباطاً بهذه المرأة العجيبة. كنت أتأكد باستمرار أن إعجابي بها يفوق محبتي لها، لم أكن أستطيع أن أتحرر من سيطرتها علي، وكانت تملكني أكثر مما أملك نفسي.
أليست (هذه) المرأة هي التي فهمت علي من بين سائر الناس؟ أليست وحدها التي لا أشعر بجانبها بأي نوع من أنواع الغربة؟

كان أبي يعاني من مرض الاختناق، فتجارة الجلد التقليدية أصابته بالربو ولكنه لم يحد عنها بالرغم من ذلك، ذهبت إليه في حانوته الذي أخذت تدب إليه الرطوبة، فوجدته جالسا ينتظر رزقه. كانت ملامحه تنم عن ضيق في صدره، وكنت أعرف أنه متألم لفقره أكثر مما هو متألم لمرضه. سلمت عليه، فابتسم قائلاً:

أهلا يا (إدريس).

كيف حال أمي؟

لم أر ابنا يسأل عن أمه، وهو ساكن في مدينتها؟

كنت في الدار البيضاء.

المهم أن أختك ستتزوج، ألن تحضر معنا؟

وهل رأيت أخاً لا يحضر زواج أخته؟

قبلت يده ومضيت في خطى متواصلة إلى البيت أستطلع خبر الزواج، كانت أمي منشغلة بخياطة بدلة بيضاء استعداداً لعرس أختي فاطمة.

إدريس بلمليح، "خط الفزع"، إفريقيا الشرق، 1998،ص: 159-159.

أولا: أسئلة الفهم:

_**ما مرادف:** تدب...................................... **وما ضد :**ضيق ....

حدد الفكرة الرئيسية

_**للنص:**...

ثانيا: الدرس اللغوي:

استخرج من النص أسلوب

_**استفهام:**...

_**إملأ الجدول التالي بما يناسب :**

اسم تفضيل	طريقة صياغته	السبب

_**أكمل الجدول التالي بما يناسب:**

الجملة	الاسم المنادى	نوعه	حكمه الإعرابي
أوقف سيارتك يا غبي			

ركب في جملة مفيدة: اسما ممنوعا من الصرف مع الشكل:

_...

_**ايت بجملة تتضمن أسلوب الاختصاص:**..

أعرب الجملة التالية إعرابا تاما: (لا حبذا الإهانة)

....

تمارين تقويمية للمستوى الأولى بكالوريا

1.حدد نوع الاستعارة و الانشاء فيما يلي :

يقول كثير عزة: رَمَتْنِي بِسَهْمٍ رِيشُهُ الكُحْلُ لَمْ يَضُرْ   ظَوَاهِرَ جِلْدِي وَهُوَ لِلْقَلْبِ جَارِحُ

يقول الشاعر: لَيْتَ هِنْداً أنْجَزَتْنَا مَا تَعِدُ   وَشَفَتْ أنْفُسَنَا مِمَّا تَجِدُ

يقول الشاعر: نِعْمَ الصَّدِيقُ صَدِيقٌ لَا يُكَلِّفُنَا   ذَبْحَ الدَّجَاجِ وَلاَ شَيَّ الفَرَارِيجِ

يقول ابو تمام: مَالِ لِلْخُطُوبِ طَغَتْ عَلَيَّ   كَأَنَّهَا جَهِلَتْ بِأَنَّ نَدَاكَ بِالمِرْصَادِ

يقول الشاعر: إِعْمَلْ لِدُنْيَاكَ كَـأَنَّكَ تَعِيشُ أَبَـدا   واعْمَلْ لآخِرَتِكَ كَـأَنَّكَ تَمُوتُ غَـدا

2.حدد المعاني التي يؤديها الأمر في الأمثلة التالية:

قال تعالى: { رَبَّنَا فَاغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَا وَكَفِّرْ عَنَّا سَيِّئَاتِنَا وَتَوَفَّنَا مَعَ الأبْرَارِ}

يقول أبو هلال العسكري:

انْظُرْ إِلَيْهِمْ وَلَا تُعْجِبْكَ كَثْرَتُهُمْ   فَإِنَّمَا النَّاسُ قَلُّوا كُلَّمَا زَادُوا

3.حدد المعاني التي يؤديها الاستفهام في الأمثلة التالية:

قال تعالى: { أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ }

يقول الشاعر: أَتَصْحُو أمْ فُؤَادُكَ غَيْرُ صَاحِ   عَشِيَّةَ هَمَّ قَوْمُكَ بِالرَّوَاحِ

4.حدد عناصر التشبيه فيما يلي:

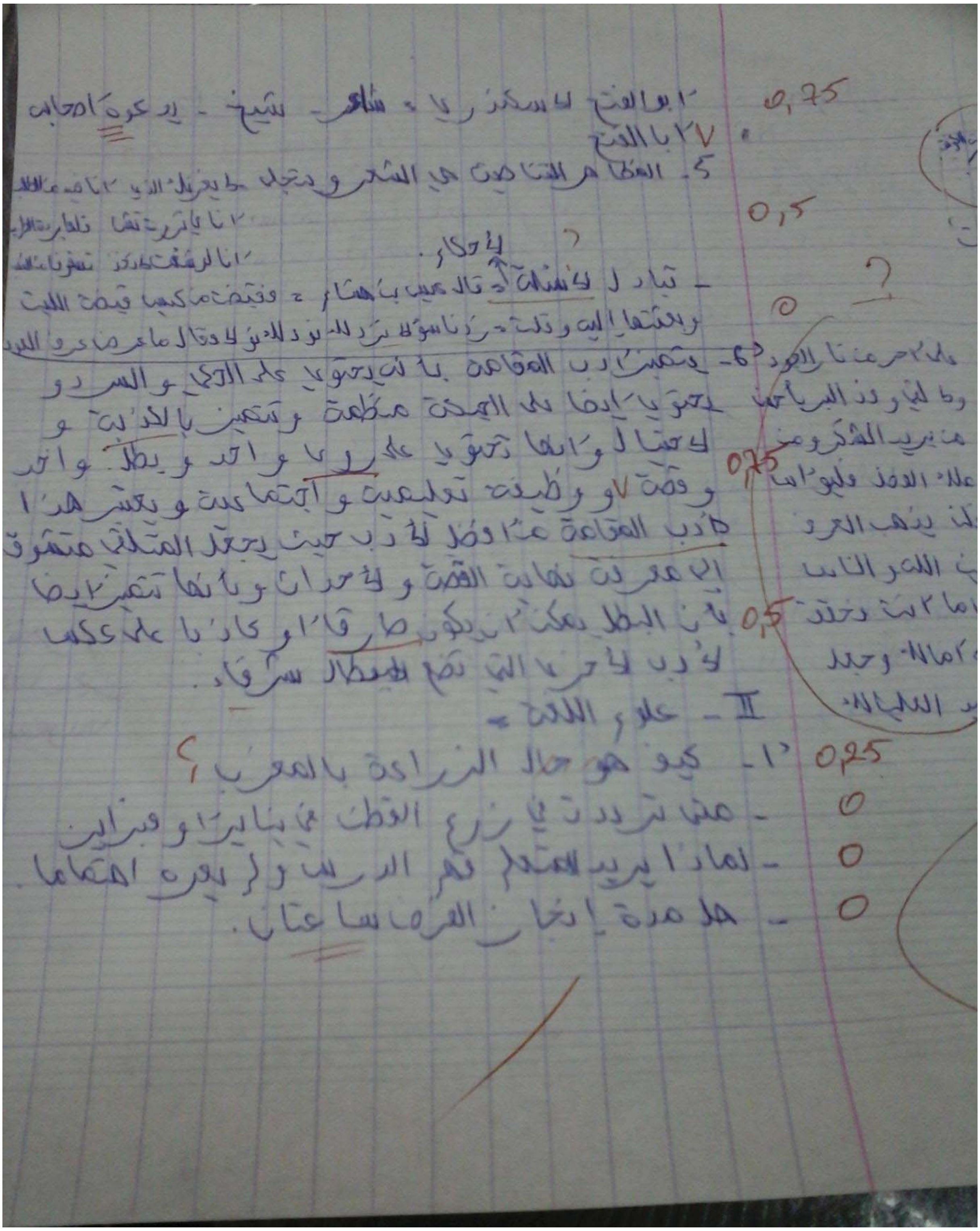
يقول البحتري: قُصُورٌ كَالكَوَاكِبِ لاَمِعَاتٌ   يَكَدْنَ يُضِئْنَ لِلسَّارِي الظَّلَامَا

5.ادرس النماذج التالية دراسة عروضية تامة (من حيث الأوزان و القوافي)

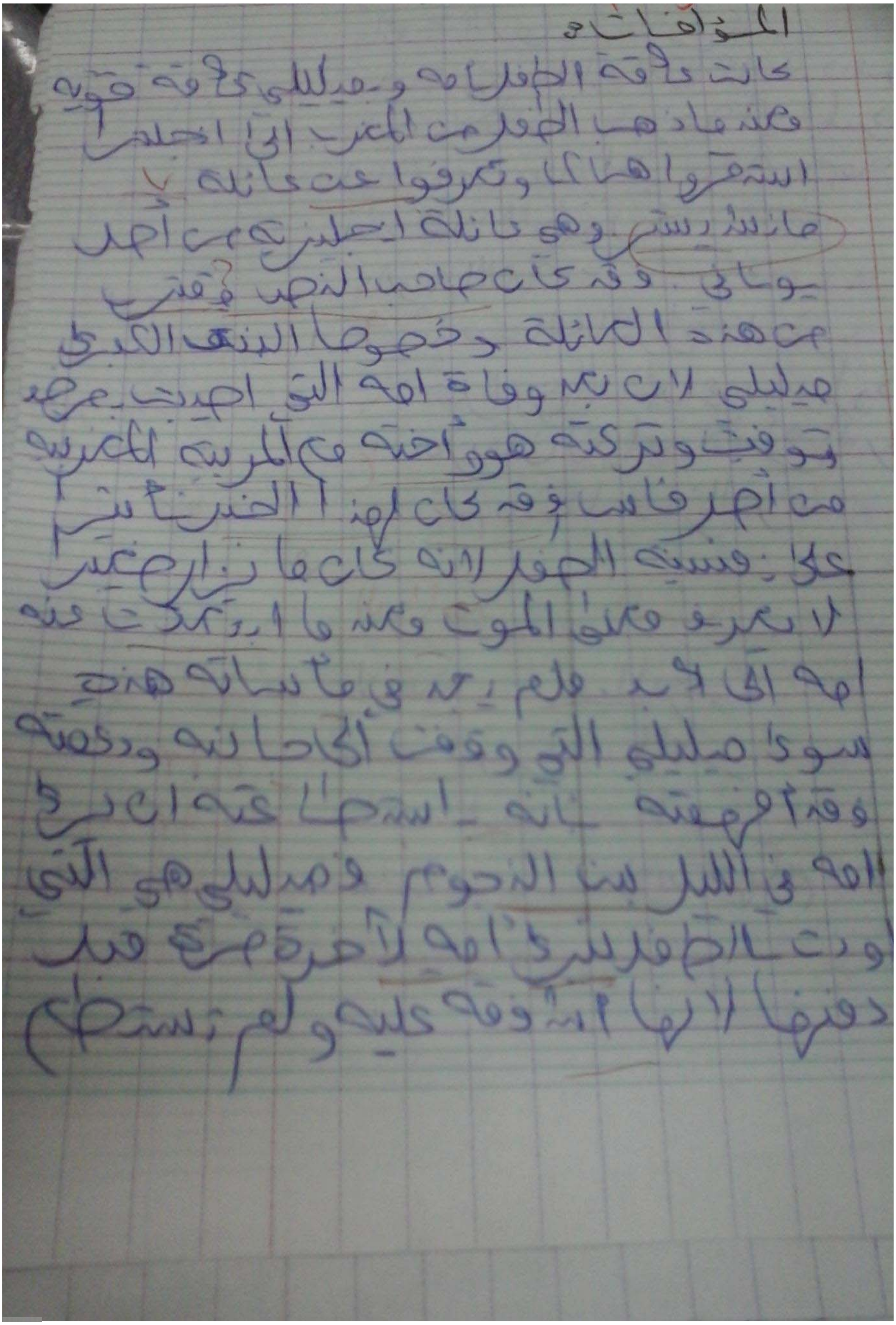
يقول الشاعر: ولَيْلٍ كَمَوجِ البَحْرِ أرْخَى سُدُولَهُ   عَلَيَّ بِأَنْوَاعِ الهُمُومِ لِيَبْتَلِينِي

يقول الشاعر: يُذَكِّرُنِي طُلُوعُ الشَّمْسِ صَخْراً   وأذكره لِكُلِّ غُرُوبِ شَمْسِ

يقول الشاعر: هَلْ غَادَرَ الشُّعَرَاءُ مِنْ مُتَرَدَّمِ   أَمْ هَلْ عَرِفْتَ الدَّارَ بَعْدَ تَوَهُّمِ



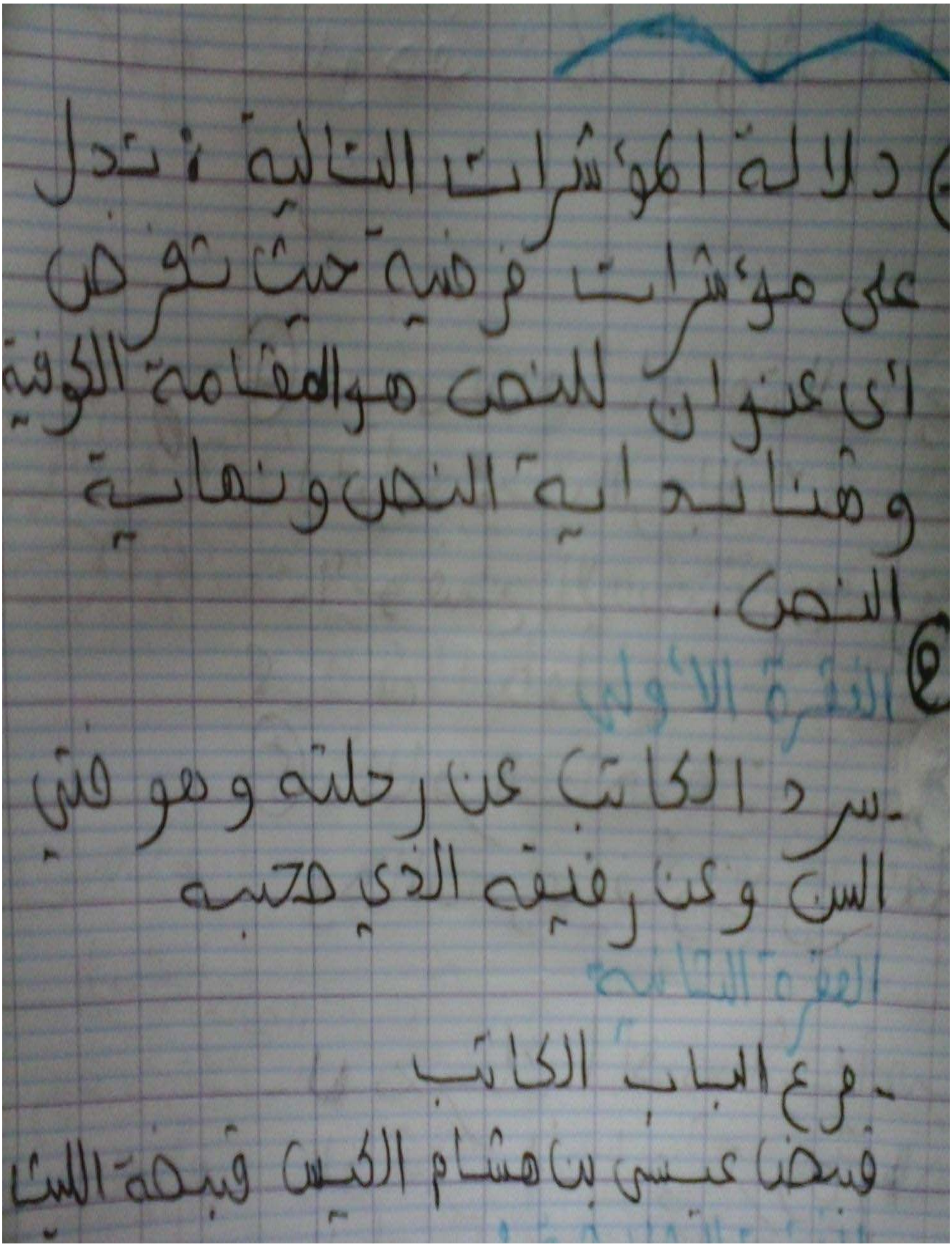
نموذج للأخطاء المتكررة لدى بعض التلاميذ و طريقة التنقيط بوصفها عاملا لاستفحال الظاهرة

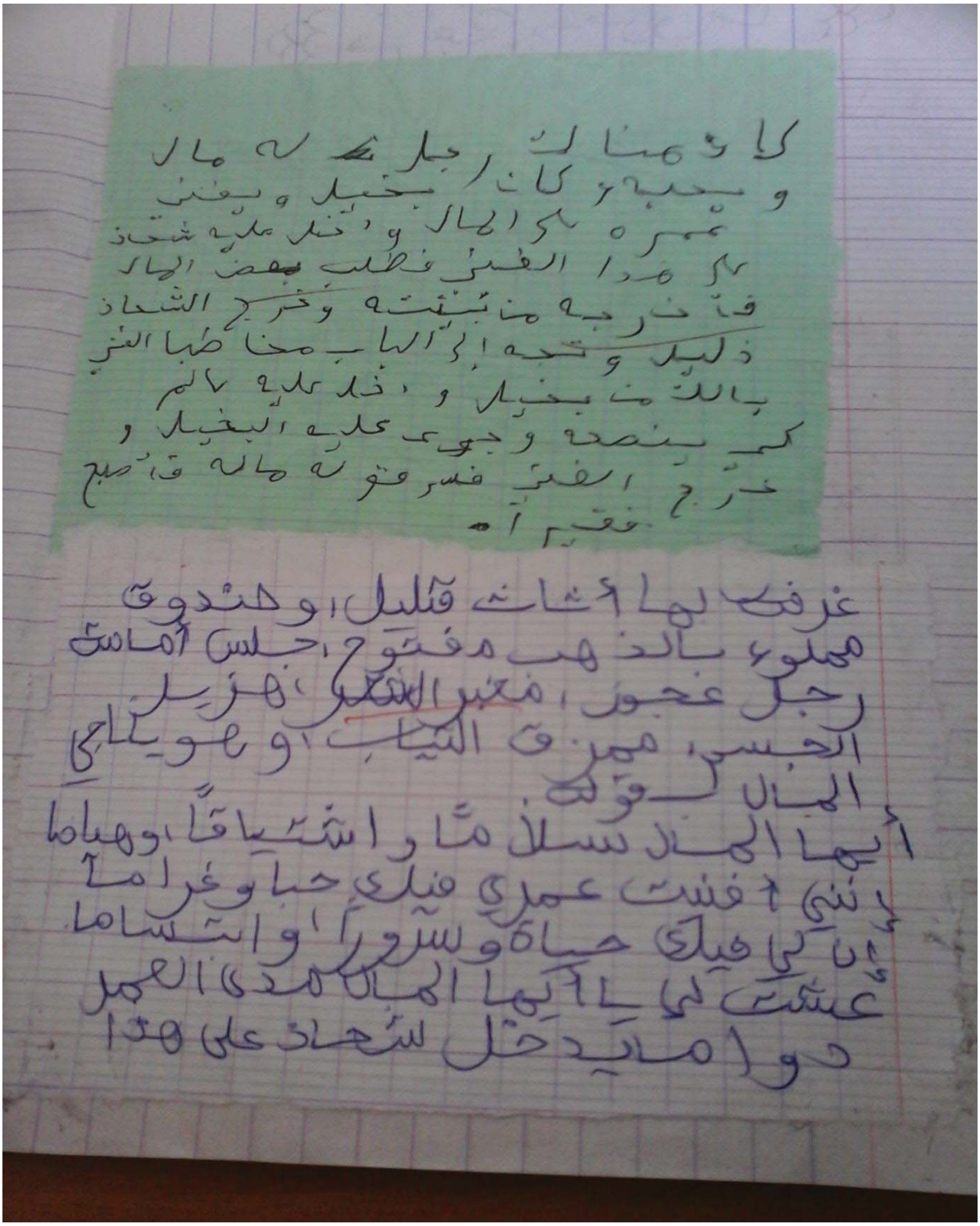


المؤافات:

كانت علاقة الطفل ماه ومديليلي علاقة قوية
فعندما ذهب الطفل من المغرب الى انجلترا
استقروا هناك وتعرفوا عن عائلة
مانشستر وهي عائلة انجليزية من أصل
يوناني. وقد كان صاحب النص يقترب
من هذه العائلة وخصوصا البنت الكبرى
ميليلي لان بعد وفاة امه التي اصيبت بمرض
توفيت وتركته هو وأخته مع المربية المغربية
من أهل فاس. وقد كان لهذا الحدث تأثير
على نفسية الطفل لانه كان ما يزال صغير
لا يعرف معنى الموت وعندما ابتعد عن
امه الى الابد فلم يجد في مأساته هذه
سوى ميليلي التي وقفت الى جانبه ودعمته
وقد فهمته بانه اسمها عنه ان ترى
امه في الليل بين النجوم وميليلي هي التي
اودت الطفل بزيارة امه لآخر مرة قبل
دفنها لانها اشفقت عليه ولم تستطع

نموذج للانتاج اللغوي الركيك والأداء الفارغ من حيث المعنى

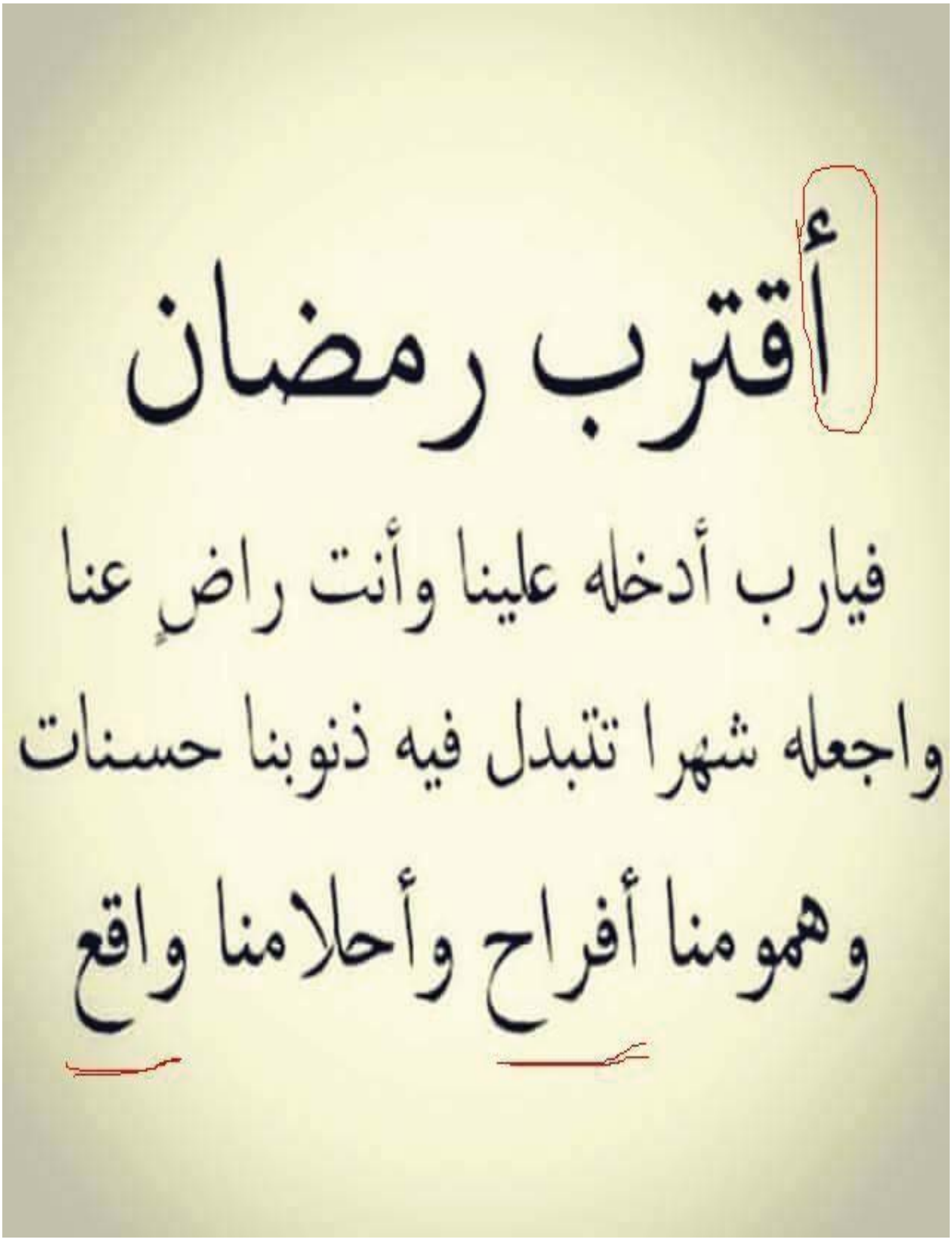

(1) دلالة المؤشرات التالية : تدل
على مؤشرات زمنية حيث تعرض
أي عنوان للنص هو المقامة الكوفية
وهنا نبداية النص ونهاية
النص.
(2) الفقرة الأولى
- سرد الكاتب عن رحلته وهو فتي
السن وعن رفيقه الذي صحبه
الفقرة الثانية
- مرع الباب الكاتب
قبضنا عيسى بن هشام الكيس قبضة الليث

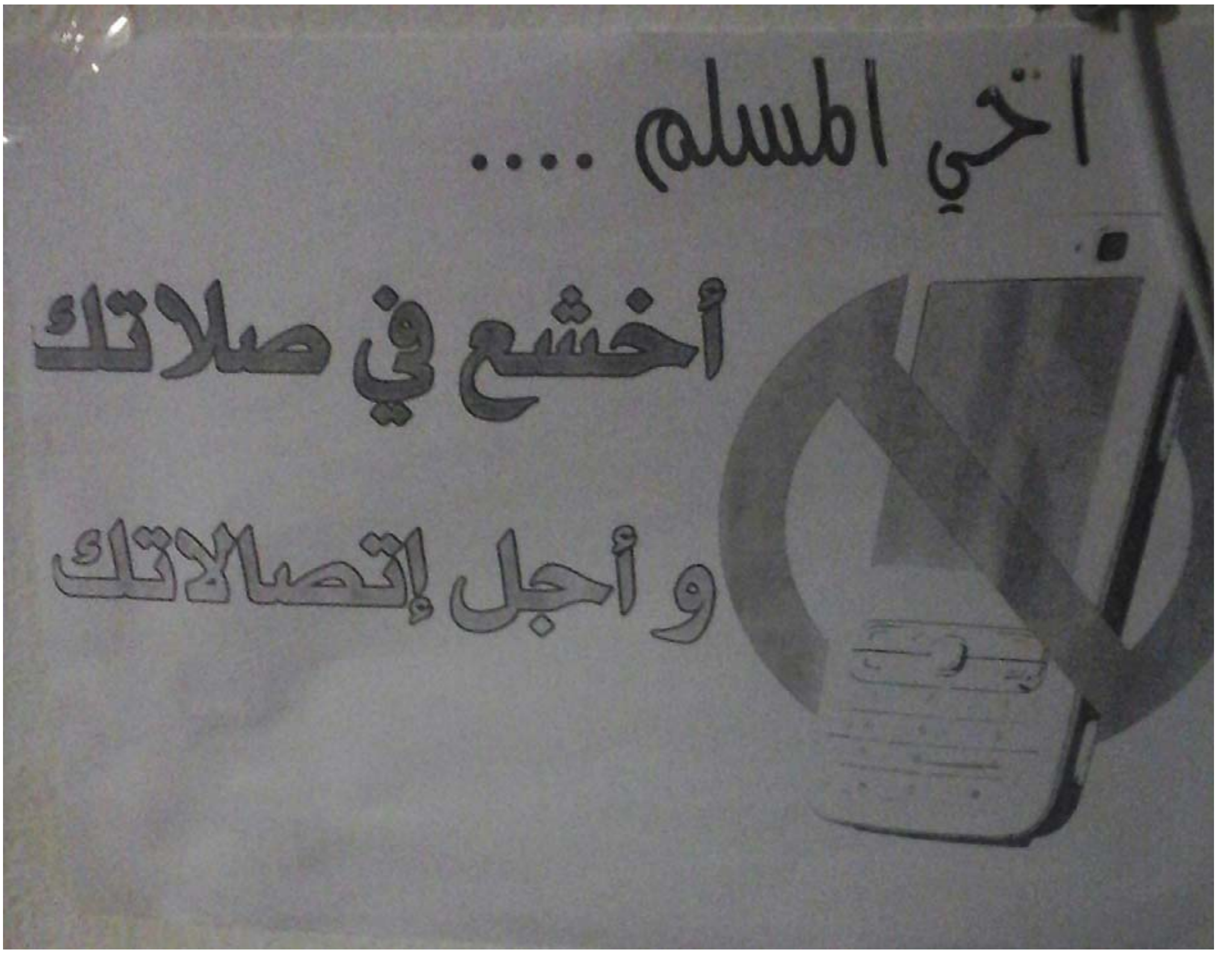


نموذج للأخطاء المتكررة بسبب ظاهرة الغش

انشاء الله

اذا ضاقت بك الدنيا
فلاتُقل يارب عندى هم
كبير
ولاكن قل ياهم لي رب
كبير
Fatakat.com


أقترب رمضان
فيارب أدخله علينا وأنت راضٍ عنا
واجعله شهرا تتبدل فيه ذنوبنا حسنات
وهمومنا أفراح وأحلامنا واقع


أخي المسلم .....
أخشع في صلاتك
و أجل إتصالاتك

اذا كنت مسلم لا
تقلد هدا الحركة
الانها ترمز الي
قرنين الشيطان
وحركة كلها
تعني سجود
الشيطان
فأنشرها ولك
بها الصدقةيا
أخي مسلم

نماذج للأخطاء التي تكتسب عن طريق وسائل التواصل الاجتماعي وبعض أوجه التفريط

التي تطال اللغة العربية على صفحات وغرف دردشة فايسبوك مثلا

نماذج للغزو اللغوي والتفريط والتبرؤ من اللغة العربية في الشارع المغربي

لائحة المصادر والمراجع

-أبو منصور عبد الملك بن محمد بن إسماعيل الثعالبي، "فقه اللغة وأسرار العربية".(المكتبة العصرية صيدا- بيروت، ط:2،1420هـ-2000م)

-ابن منظور، (630هـ-711هـ)، "لسان العرب" ؛ (دار إحياء التراث العربي- مؤسسة التاريخ العربي بيروت - لبنان، ط3: 1419هـ-1999م).

-مجمع اللغة العربية بالقاهرة، "المعجم الوسيط"، طبعة إدارة أحياء التراث الاسلامي بدولة قطر، دون ذكر ت. ط

-محمد التنوخي، راجي الأسمر، "معجم علوم اللغة العربية"؛ (دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع- بيروت،ط1: 1424هـ -2003م).

- محمد عبد الله بن التمين، "اللحن اللغوي وأثاره في الفقه واللغة"؛ (دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي، ط2: 1433هـ-2012م)

-أبي عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، "الحيوان"؛ (دار الجيل – بيروت، ط:1416هـ-1996م، ج:1، تحقيق عبد السلام محمد هارون).

-أبو هلال العسكري، "الفروق اللغوية"، (دار الكتب العلمية-بيروت، ط1: 1415هـ/1994م، ضبطه: أحمد سليم الحمصي).

- جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي،(ت 911هـ)، "المزهر في علوم اللغة وأنواعها".(دار الكتب العلمية بيروت-لبنان،مجلد2، ضبطه وصححه فؤاد علي منصور ط1: 1418هـ/1998م).

-محمد عمر محمود فضل الله، "أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية"، (بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه" تحت إشراف: عبد الله محمد أحمد، نوفمبر 2009).

-إميل يعقوب، "معجم الخطأ والصواب في اللغة" (دار العلم للملايين بيروت –لبنان، ط1: 1983-ط2: 1986).

-ابن مكي الصقلي، "تثقيف اللسان وتلقيح الجنان"، (دار الكتب العلمية بيروت-لبنان؛ ط1: 1990 م، تح مصطفى عبد القادر عطاء).

-أبو بكر محمد بن حسن بن مذحج الزبيدي(316_379هـ)، "لحن العوام"؛ (مكتبة الخانجي بالقاهرة- عين شمس، ط2: 1420هـ-2000م).

-العربي السليماني، "دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة، مجلة علوم التربية-دورية مغربية نصف سنوية"؛ (منشورات عالم التربية، المجلد الثالث، العدد 24،مارس:2003).

-مؤلف جماعي، "دراسات نقدية في الكتاب المدرسي"، المقال بقلم د:فريد أمعضشو، "الخطأ في الكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي"؛(شركة مطابع الأنوار المغاربية-وجدة،ط1: 1433هـ/2012م).

-محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، "التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"؛ (عمادة شؤون المكتبات-مطابع جامعة الملك سعود، ط1: 1402هـ/1982م).

- محمد العدناني، "معجم الأخطاء الشائعة"، (مكتبة لبنان، ط2: 1913م).

- فهد خليل زايد، "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية"، (دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن-عمان، ط: 2006).

-هنية عريف، "أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية".(بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير بجامعة قصدي مرباح ورقلة،2006).

-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، "الدليل البيداغوجي، للتعليم الابتدائي، بيداغوجيا الخطإ"؛ (مطبعة المعارف الجديدة-الرباط، ط2، 2012).

- "معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"؛ (منشورات عالم التربية، سلسلة: 9 و 10، ط2:1998).

-ميشال زكريا ، " قضايا ألسنية تطبيقية دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية" ،(دار العلم للملايين، بيروت،ط1: 1993).

-تمام حسان، "التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها"(وزارة التعليم العالي، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1404هـ/1984م)

-إدريس بحوث، خالد البورقادي، "دورة تكوينية في علم النفس التربوي"؛ (الكلية المتعددة التخصصات بالناضور)

- رشدي أحمد طعيمة، "المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها"؛ (دار الفكر العربي؛ ط: 1425هـ-2004م).

- عبده الراجحي، "علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية"؛ (دار المعرفة الجامعية-إسكندرية؛ ط: 1995).

- علي أحمد مدكور، "تدريس فنون العربية".(دار الفكر العربي- القاهرة،2006م).

-" مرشدي في اللغة العربية" (السنة الثانية من سلك الثانوي الإعدادي)

-الزبير مهداد،"معيقات الإصلاح التربوي"، مجلة علوم التربية ،(السحاب، مطبعة النجاح الجديدة العدد:47،مارس:2011).

- رياض محمود قاسم، عبد الحميد الفراني، "التحديات التي تواجه اللغة العربية و دور القرآن الكريم في التصدي لها".(بحث مقدم إلى المؤتمر "الإسلام و التحديات المعاصرة" المنعقد بكلية أصول الدين في الجامعة الإسلامية،2007.

- أحمد العياشي، عوائق تحقيق أهداف المنهاج والتوجيهات التربوية في اللغة العربية : نموذج الدرس اللغوي ،مجلة علوم التربية ، العدد: 54 يناير 2013

- جميل حمداوي، "المنتدى التربوي ودوره الفعال في إرساء ممارسة النجاح"، مجلة علوم التربية ،العدد:54 دجنبر 2010.

- إبراهيم بن أحمد مسلم الحارثي، تأثير التعليم ثنائي اللغة على اللغة الأم،(أثر التعليم باللغة الأجنبية على التعليم باللغة العربية نموذجا)،مجمع اللغة العربية الأردني

-لحسن الشرقي ، "المسارات الإنجازية للتداخل اللغوي وانعكاساته على تعلم اللغة العربية بالنسبة لتلاميذ الثانوي الإعدادي، مجلة علوم التربية، (السحاب مطبعة النجاح الجديدة، العدد 58، 2014).

-ملاك المصطفى، "ديدكتيك الدرس اللغوي واستراتيجية استثماره"، مجلة علوم التربية(السحاب مطبعة النجاح العدد:54 يناير 2013)

أخ العرب، عبد الرحيم، "اللغة العربية بالمغرب بين لغة الهوية وهوية اللغة"، مجلة علوم التربية، (العدد 58 ، يناير 2014).

- عبد الله زروال، "الخطاطة وسيلة فعالة للتعليم والتعلم، مجلة علوم التربية" العدد 54، يناير2013.

- محمد الأوراغي، "اللسانيات النسبية وتعليم اللغة العربية"، (دار الكلام للنشر والتوزيع، ط:1431 هـ 2010م

- شكري فيصل، "تحسين وسائل خدمة اللغة العربية في الوطن العربي، اللغة العربية والوعي القومي"، (مركز دراسات الوحدة العربية ط2، بيروت، 1986)

-أكرم ضياء العمري "قيم المجتمع الإسلامي من منظور تاريخي" ج 1.سلسلة(كتاب الأمة) ع:39

-إدريس بلمليح، "خط الفزع"، إفريقيا الشرق، 1998.

فهرس الموضوعات:

مقدمة.......... 2

تمهيد.......... 6

الفصل الأول: الخطأ بين الدرس اللغوي القديم والحديث.......... 9

المبحث الأول: اللحن في الدرس اللغوي القديم مفهومه وأهم قضاياه.......... 9

المطلب الأول: مفهوم اللحن (وروده بمعنى الخطإ).......... 9

المطلب الثاني: بداية ظهور اللحن.......... 11

المطلب الثالث: الموقف من اللحن.......... 12

المطلب الرابع: أهم الكتب المؤلفة في اللحن.......... 13

المطلب الخامس: الداعي إلى التأليف في اللحن.......... 14

المبحث الثاني: الخطأ في الدرس اللغوي الحديث.......... 16

المطلب الأول: مفهوم الخطأ.......... 16

المطلب الثاني: الفرق بين الخطإ والغلط.......... 17

المطلب الثالث: الهدف من التأليف في الخطإ.......... 19

المطلب الرابع: المعالجة اللسانية للخطإ.......... 20

المطلب الخامس: الخطأ في المقاربة الديداكتيكية.......... 21

المطلب السادس: الخطأ مبحث في البيداغوجيا.......... 25

الجديد و الحصري
NEW & EXCLUSIVE

الفصل الثاني: جرد وتصنيف عينة الدراسة...30

المبحث الأول: اللغة بين الاكتساب والتطبيق..30

المطلب الأول: اكتساب اللغة...30

المطلب الثاني: منهج تحليل الأخطاء..31

المبحث الثاني: الأخطاء المتكررة عند العينة انطلاقا من الدراسة الميدانية...........................35

المطلب الأول: الأخطاء في اكتساب القواعد اللغوية عند تلاميذ السلك الثانوي الاعدادي.......35

المطلب الثاني: الأخطاء في اكتساب القواعد اللغوية عند تلاميذ السلك الثانوي التأهيلي........38

المبحث الثالث: الأخطاء المتكررة عند تلاميذ السلكين في تطبيق القواعد اللغوية انطلاقا من مادة التعبير والإنشاء.. 39

المطلب الأول: السلك الثانوي الاعدادي...39

المطلب الثاني: السلك الثانوي التأهيلي...45

الفصل الثالث: الخطأ اللغوي الأسباب والحلول..51

المبحث الأول: أسباب الوقوع في الخطأ اللغوي...51

المطلب الأول: أسباب الوقوع في الخطأ اللغوي في ضوء تحليل الاستمارات..........................51

المطلب الثاني: الأسباب الذاتية...64

المطلب الثالث: المحتوى التعليمي بوصفه عاملا من عوامل الخطأ.......................................66

المطلب الرابع: عوامل منهجية تتعلق بالمدرس...72

المطلب الخامس: عوامل منهجية تتعلق بالمؤسسات..73

المبحث الثاني: التعليم الثنائي اللغة...76

المطلب الأول: الازدواجية اللغوية عندما تتحول اللهجة عاملا للتأخر اللغوي..............................77

المبحث الثاني: الحلول المقترحة لتدارك الخطأ اللغوي...80

المطلب الأول: منهج ابن خلدون في تدريس النحو...81

المطلب الثاني: الحلول التي اقترحها ابن خلدون لتنمية الملكة اللغوية....................................86

خاتمة...93

ملحق لاستمارة الأساتذة والاختبارات الخاصة بالتلاميذ...94

ملحق لنماذج من أخطاء التلاميذ...102

ملحق لنماذج الأخطاء الشائعة في الاعلام...106

لائحة المصادر والمراجع..110

فهرس الموضوعات...115